


# **BELEWINGE VAN EERSTE-GENERASIE STUDENTE AS BEURSHOUERS**

**Miriam C. Walters**



Mini-tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes  
vir die graad Magister in Opvoedkunde (Opvoedkundige Ondersteuning) in die  
Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch

**Studieleier: Prof Ronelle Carolissen**

**Desember 2019**

## VERKLARING

Deur hierdie mini-tesis elektronies in te dien, verklaar ek dat die geheel van die werk wat daarin vervat is, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die enigste outeur daarvan is (behalwe in die mate waarin uitdruklik anders vermeld), die reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch sal geen regte van derdepartye skend nie en dat ek dit nie voorheen in die geheel of gedeeltelik ingedien het om enige kwalifikasie te verwerf nie.

**Datum:** Desember 2019

Kopiereg © 2019 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

## OPSOMMING

Suid-Afrika het 'n tekort aan swart (swart en bruin) geoktrooieerde rekenmeesters. Die Thuthuka-projek, geïnisieer deur die Suid-Afrikaanse Instituut vir Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR), het ten doel om die aantal swart rekeningkundige studente te vermeerder. Die Thuthuka-projek behels befondsing, sowel as 'n omvattende ondersteuningsprogram, vir swart en bruin studente om B.Rek-Rekeningkunde (of die ekwivalent) aan 'n SAICA-geakkrediteerde universiteit te studeer. Hierdie studie is daarop gemik om die belewenisse en ook die uitdagings en geleenthede wat die kampuslewe van die Universiteit aan eerste-generasie, voorheen-benadeelde beursstudente stel en bied, te verstaan. Meer spesifiek, het ten doel om die belewenisse van die eerste-generasie Thuthuka beurshouers uit voorheenbenadeelde agtergronde, wat opleiding as geoktrooieerde rekenmeesters ontvang, te ondersoek. Die narratiewe gevallestudie en/of stories, in kombinasie met verskillende leerteorieë, word aangewend om data te versamel. Hierdie data word versamel deur middel van die gebruik van semi-gestruktureerde onderhoude as deel van 'n kwalitatiewe benadering. Beide verhalende gevallestudies en leerteorieë maak voorsiening vir die insluiting van kontekste soos agtergrondgeskiedenis, die dag-tot-dag realiteite en die sosio-ekonomiese omstandighede van hierdie studente. Hierdie studie is dus 'n verhalende gevallestudie, gefokus op die ervarings van agt eerstegenerasie Thuthuka-beurshouers van die betrokke universiteit se Skool vir Rekeningkunde. Die studie maak dus onderskeidelik staat op elk van die betrokke teoretiese raamwerke en konsepte om die opvoedkundige en psigososiale ervarings van eerste-generasie studente in hoër onderwys te verken. Die bevindings van hierdie studie kan ander studente help om sekere struikelblokke te oorkom, om sukses te behaal en kan gevolglik bydra tot die transformasie van die geoktrooieerde rekenmeestersberoep. Dit kan ook help om akademiese en ondersteuningspersoneel meer sensitief te maak vir psigososiale en opvoedkundige faktore wat 'n negatiewe impak op hierdie studente se akademiese vordering mag hê.

**Slutelwoorde:** Eerstegenerasie studente, hoëronderwysinstelling, psigososiale belewinge, voorheenbenadeelde agtergrond, Thuthuka-beurs, geoktrooieerde rekenmeesters

## ABSTRACT

South Africa has a shortage of black (black and coloured) chartered accountants. The Thuthuka project, initiated by the South African Institute of Chartered Accountants (SAICA), aims to increase the number of black accounting students. The Thuthuka project includes funding as well as a comprehensive support program for black and coloured students to study B.Acc-Accounting (or the equivalent) at a SAICA accredited university. This study aims to understand the experiences as well as the challenges and opportunities presented by the University's campus life to previously disadvantaged first-generation bursary students. More specifically, the study aims to investigate the experiences of first-generation Thuthuka bursary holders from previously disadvantaged backgrounds training as chartered accountants. The Case study, in combination with different learning theories, are used to collect data using semi-structured interviews as part of a qualitative approach. Both narrative case studies and learning theories allow for the inclusion of contexts such as background history, day-to-day realities and the socio-economic circumstances of these students. This study, therefore, is a narrative case study focusing on the experiences of eight first-generation Thuthuka bursary holders from Stellenbosch University's School of Accountancy. The study draws on each of the theoretical frameworks and concepts involved to explore the educational and psychosocial experiences of first-generation students in higher education. The findings of this study can help other students overcome certain obstacles and achieve success, thereby contributing to the transformation of the Chartered Accountant profession. The study can also help make academic and support staff more sensitive to psychosocial and educational factors that negatively impact the academic progress of these students.

**Keywords:** First generation students; higher education institution; psychosocial experiences; disadvantaged background; Thuthuka bursary; chartered accountants

## ERKENNING

### **My opregte dank en waardering gaan aan:**

- My Hemelse Vader wat alles moontlik gemaak het; Alle dank en eer kom Hom toe wat my insig en deursettingsvermoë vir die voltooiing van my studies geskenk het.
- Prof Ronelle Carolissen, my studieleier en mentor - vir haar leiding, advies, geduld en volgehoue motivering. Dankie vir die persoonlike belangstelling, tyd en gesprekke wat ons in u kantoor gevoer het. U het regtig die beste uit my gehaal en ek sal u nooit genoeg kan bedank nie. Sonder u waardevolle hulp en insette sou hierdie tesis nooit die lig gesien het nie.
- My dierbare man en beste vriend, Johan. Baie dankie dat jy elke tree van die pad saam met my was, dat jy saam met my wakker gebly het, dat jy my soms gedra het, my altyd gemotiveer het en so mooi na my gekyk het. Dankie ook vir die opofferings, bystand, begrip en honderde koppies tee tydens my studies. Hierdie skripsie is net so joune as wat dit myne is.
- My kinders Kurt, Clyde en Natalie. Dankie vir julle liefde, ondersteuning, begrip en verdraagsaamheid gedurende my studie. Julle deursettingsvermoë en sukses tydens jul eie studies, het my inspireer en gemotiveer. Net om aan julle te dink het my versterk wanneer ek moeg was. Dit is 'n voorreg om julle in my lewe te hê.
- Die personeel en Thuthuka-beursstudente van die Universiteit Stellenbosch se Skool vir Rekeningkunde se inwilliging om aan die studie deel te neem, veral die agt deelnemers wat bereid was om hierdie reis saam met my aan te pak. Alhoewel hierdie studente op hul eie studies moes konsentreer, het hulle tyd gemaak om met my te gesels en hul belewing van hoër onderwys te deel. Baie dankie vir die deel van jul stories. Ek het gegroei deur net na julle te luister.
- Aan my familie en vriende, dankie dat julle my altyd verstaan het wanneer ek nie laat kon bly vir partytjies en feesvieringe en/of dit nie kon bywoon nie.
- Laastens wil ek hierdie tesis, ter nagedagtenis, aan my ouers opdra. Ek toon opreg waardering vir hul ondersteuning, onvoorwaardelike liefde, gebede en die feit dat hulle altyd in my geglo het. Ek sal hulle ewig dankbaar wees vir hul opofferinge en goeie opvoeding, wat my die mens gemaak het wie ek vandag is. Al is hulle nie meer hier om in my sukses en vreugde te deel nie, twyfel ek geensins dat hulle vandag baie trots en tevrede glimlag op hierdie ongelooflike mylpaal wat ek behaal het.

# INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING .....</b>	<b>i</b>
<b>OPSOMMING .....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>iii</b>
<b>ERKENNING .....</b>	<b>iv</b>
<b>HOOFSTUK 1 ORIËTERING TOT DIE STUDIE.....</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding .....	2
1.2 Agtergrond van die studie .....	6
1.3 Probleemstelling .....	11
1.3.1 Doel van die studie .....	13
1.3.2 Die sentrale navorsingsvraag.....	13
1.4 Teoretiese raamwerk .....	14
1.5 Metodologie.....	16
1.5.1 Navorsingsontwerp.....	16
1.5.2 Navorsingsbenadering .....	17
1.5.3 Data-generering en –analise .....	18
1.5.4 Geldigheids- en betroubaarheidskriteria .....	19
1.6 Etiese oorwegings .....	19
1.7 Begripsverklarings en Afkortings .....	20
1.8 Hoofstukindeling.....	23
<b>HOOFSTUK 2 LITERATUUROORSIG .....</b>	<b>24</b>
2.1 Inleiding .....	24
2.2 Waarom EGS (studente wie se ouers nie HOI bygewoon het nie) besluit om HOI by te woon ....	26
2.3 Oorgang van die skool na universiteit.....	26
2.4 Belewensisse van eerste generasie studente in hoër onderwys.....	28
2.4.1 Negatiewe opvoedkundige en psigososiale belewensisse van eerste generasie studente in hoër onderwys .....	29

2.4.2	Positiewe opvoedkundige en psigososiale belewenisse van eerste generasie studente in hoër onderwys .....	33
<b>2.5</b>	<b>Teoretiese benaderings wat gebruik word om die ervarings van eerste generasie studente te ondersoek.....</b>	<b>37</b>
2.5.1	Yosso se kulturele welvaartsteorie.....	38
2.5.2	Ungar se Veerkragtigheidsteorie.....	39
2.5.3	Bronfenbrenner se Sistemiese teorie.....	39
2.5.4	Prilleltensky (2003) se teoretiese sisteemperspektief van armoede.....	41
<b>2.6</b>	<b>Samevatting.....</b>	<b>42</b>
	<b>HOOFTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1</b>	<b>Inleiding .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2</b>	<b>Navorsingsparadigma .....</b>	<b>43</b>
<b>3.3</b>	<b>Navorsingsontwerp .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4</b>	<b>Navorsingsmetodologie .....</b>	<b>45</b>
3.4.1	Narratiewe gevallestudie .....	45
3.4.2	Steekproefneming van populasie .....	46
3.4.3	Deelnemers .....	47
3.4.4	Versameling van data.....	49
3.4.5	Metode van data-insameling .....	49
<b>3.5</b>	<b>Data-analise .....</b>	<b>50</b>
<b>3.6</b>	<b>Etiese oorwegings .....</b>	<b>51</b>
<b>3.7</b>	<b>Gehalte van die navorsingsdata.....</b>	<b>52</b>
3.7.1	Geloofwaardigheid .....	52
3.7.2	Betroubaarheid .....	52
3.7.3	Oordraagbaarheid .....	53
3.7.4	Bevestigbaarheid.....	53
<b>3.8</b>	<b>Samevatting.....</b>	<b>54</b>
	<b>HOOFTUK 4 DATA-ANALISE.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Inleiding .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Temas en Kategorieë.....</b>	<b>58</b>

4.2.1 Die negatiewe opvoedkundige ervarings van eerste generasie studente in hoër onderwys instellings.....	59
4.2.2 Positiewe opvoedkundige en psigo-sosiale ervarings van EGS in hoër onderwys.....	65
4.2.3 Hanteringstrategieë .....	67
4.2.4 Ondersteuning van dosente aan EGS .....	69
<b>4.3 Samevatting.....</b>	<b>71</b>
<b>HOOFSTUK 5 BEVINDINGE, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS .....</b>	<b>72</b>
<b>5.1 Inleiding .....</b>	<b>72</b>
<b>5.2 Bevindinge.....</b>	<b>72</b>
5.2.1 Negatiewe opvoedkundige en psigo-sosiale belewenisse van EGS in hoër onderwys.....	73
5.2.2 Positiewe opvoedkundige en psigo-sosiale belewenisse van EGS in hoër onderwys .....	78
5.2.3 Hanteringstrategieë .....	80
5.2.4 Ondersteuning deur dosente.....	83
<b>5.3 Beperkinge van die studie .....</b>	<b>83</b>
<b>5.4 Verdere navorsingsmoontlikhede .....</b>	<b>84</b>
<b>5.5 Aanbevelings.....</b>	<b>84</b>
<b>5.6 Ten slotte .....</b>	<b>86</b>
<b>BRONNELYS .....</b>	<b>88</b>
<b>Aanhangsel A: (Institutionele Toestemming) .....</b>	<b>107</b>
<b>Aanhangsel B: (Etiese Klaring) .....</b>	<b>108</b>
<b>Aanhangsel C: (Uitnodiging om aan navorsing deel te neem) .....</b>	<b>109</b>
<b>Aanhangsel D: (Invitation Letter) .....</b>	<b>110</b>
<b>Aanhangsel E: (Consent to participate in research) (Afrikaans volg) .....</b>	<b>111</b>
<b>Aanhangsel F: (Inwilliging om aan navorsing deel te neem) .....</b>	<b>115</b>



# HOOFSTUK 1

## ORIËTERING TOT DIE STUDIE

### *Hoekom 'n Geoktrooieerde Rekenmeester (GR) word?*

Die verhaal van 'n Thuthuka-beurshouer

vertaal uit "**101 stories of choice**"

(SAICA, '101 stories of choice' Thutuka inspiring success, 2012)

*Op 8-jarige ouderdom het ek my moeder aan tuberkulose verloor, maar is dankbaar vir my ma se suster wat haar al die jare oor my ontferm het. My lewe was nie maklik nie en my familie was baie arm. Ek het in 'n stowwerige township grootgeword en skool gegaan in 'n gemeenskap wat gekenmerk word aan hoë misdaad, werkloosheid en vele sosio-ekonomiese probleme. My droom het in graad 6 begin toe ek 'n taak moes doen oor watter loopbaan ek eendag wil volg. Terwyl ek my navorsing gedoen het, het ek op 'n tydskrif afgekom waarin daar 'n artikel was oor 3 suksesvolle swart rekenmeesters wat opgang in die lewe gemaak het. Onmiddellik het die nuuskierige gogga my gebyt. Ek het verlief geraak op hierdie beroep en dit gesien as die ideale loopbaan om my en my familie uit armoede en ellende te red. In graad 11 het ek 'n XL (excel) tydskrif in die hande gekry waarin ek meer gelees het oor hierdie professie en ander leerling-rekenmeesters in Suid-Afrika. Dit was ook in hierdie tydskrif waar ek gelees het van die Thuthuka-beursfonds. Ek het baie hard gewerk sodat ek aan die vereistes kon voldoen en het met my graad 11 punte aansoek gedoen vir die beurs en is aanvaar om in 2010 met my universiteitsloopbaan te begin. Ek en my familie was baie opgewonde omdat ek die eerste lid van die hele familie was om te matrikuleer en boonop universiteit toe te gaan...*

## 1.1 Inleiding

Die student in die voorafgaande uittreksel is 'n tipiese voorbeeld van 'n eerstegenerasie student (EGS). 'n EGS word gedefinieer as die kind van ouers of voogde wat nog nooit aan 'n universiteit studeer het nie en is gevolglik die eerste lid van die gesin om aan 'n universiteit te studeer. Rodrigues (2003) voer aan dat die EGS tipies na 'n universiteit gaan met minder kennis van die prosedures wat by hoërondewysinstellings (HOI) gevolg word, minder akademiese gereedheid, en min toegang tot fondse of kennis van hoe om fondse te bekom (Jehangir, 2010). Ten minste het die bogenoemde student se navorsing vir sy taak in graad 6 hom gelei na 'n tydskrif waar hy van 'n moontlike beurs gelees het – 'n beurs wat sy droom, om eendag 'n geoktrooieerde rekenmeester te wees, kon verwesenlik.

Alhoewel sommige eerstegenerasie studente (EGS) nooit in staat sal wees om die kampus- en huisruimte met mekaar te versoen nie, sal die meeste van hulle, met verloop van tyd, redelik gemaklik raak met die kampusruimte. Die handhawing van persoonlike verhoudings met mense wat hierdie twee afsonderlike ruimtes bewoon, is egter 'n ander saak. Vir baie EGS in hoërondewysinstellings (HOI), kan hul huiskultuur en verhoudinge met hul familie en gemeenskap, hul universiteitsloopbaan maak of breek. Dit is dus uiters noodsaaklik dat akademiese adviseurs en psigoterapeutiese ondersteuningsdienste holisties en student-gesentreerd moet wees. Hierdie adviseurs behoort 'n verwysingsraamwerk te hê van hierdie studente se belewenis van beide hul huis- en kampuskultuur.

Literatuur, in die konteks van eerstegenerasie studente, dui daarop dat hul steeds gemarginaliseer word, en dat hulle aanpassing in HOI ook dikwels moeiliker is as hul nie-eerstegenerasie eweknie (Bangeni et al, 2005; Jehangir, 2010). Alhoewel daar baie in die literatuur voorkom oor die verskynsel van EGS op 'n internasionale vlak, is daar min literatuur in Suid Afrika wat spesifiek fokus op EGS (Heymann & Carolissen, 2011). Eerstegenerasie studente, veral uit die lae-inkomstegroep, staan 'n reeks uitdagings in die gesig wanneer hul universiteit toe gaan en probeer om hul weg op kampusse te vind. Een manier om hul reis te verryk en insgelyks die akademie te verryk, is om op hul kulturele rykdom te leun en hul stories en die ervaring wat hulle beleef in die leerproses te bring. Daar moet dus spasies geskep word om hierdie studente toe te laat om hulself te laat hoor en te laat geld. Om ervaring in die lesinglokaal te bring, is nie altyd netjies en perfek nie, maar rasegtheid laat hierdie studente toe om aktiewe deelnemers in die konstruksie van kennis te wees. Deur dit te doen, word die nodige brûe gebou om sodoende studente te ondersteun wat gemarginaliseer en stemloos was. Hierdie brûe kan baie doelwitte hê, naamlik: 'n konneksie

tussen die huis en die skoolwêreld van die eerstegenerasie studente, 'n verbinder met hul eweknieë met soortgelyke en verskillende ervarings, en 'n geleentheid om hierdie studente toe te laat om hul gemeenskappe in die konteks van die akademie op te hef.

Hierdie studie ondersoek die opvoedkundige en psigososiale belewenisse van eerstegenerasie beursstudente by 'n hoërondewysinstelling (HOI) en, meer spesifiek, stel dit ondersoek in aangaande hoe hulle die uitdagings en geleenthede ervaar wat die kampuslewe bied. In hierdie hoofstuk word kortliks geskets hoe transformasie in HOI in Suid-Afrika gekonseptualiseer is in verskeie kern beleidsdokumente met betrekking tot hoërondewys in die post-apartheid era.

In die lig van die apartheidsgeskiedenis van Suid-Afrika, was universiteitstudie hoofsaaklik gereserveer vir wit studente. Voor 1959 kon swart studente wel aan Engelse universiteite studeer, maar vanaf 1959 het die sentrale regering die reg voorbehou om te bepaal watter studente universiteite mag toelaat. Dit het behels dat swart<sup>1</sup> studente aansoek moes doen om spesiale toestemming by die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap te kry om aan 'n sogenaamde wit universiteit te studeer. Die minister sou so 'n versoek kon toestaan indien daar voldoende bewys was dat die spesifieke program nie by die aangewese swart tuisland-universiteite aangebied is nie (Dreijmanis, 1988). Hierdie wet het in 1983 verander en universiteite kon toe enige student toelaat, met voorbehoud dat die minister van onderwys spesifieke voorwaardes vir die toelating van studente van ander bevolkingsgroepe kon stel. Wit universiteite het enkele swart studente begin toelaat (Dreijmanis, 1988).

Historiese swart universiteite is in Suid-Afrika deur die Apartheidsregering gestig om swart studente wat nie toegelaat is om universiteite vir wit studente by te woon nie, te dien. Hierdie universiteite is finansiële swak ondersteun in vergelyking met die historiese wit universiteite. Dit het 'n negatiewe invloed op hul uitsette, veral in terme van navorsing en nagraadse studie gehad. Na die afskaffing van apartheid, het hierdie historiese swart universiteite steeds die effek van hulle apartheidserfenis ervaar. Apartheid het op talle wyse 'n impak op die hoër onderwysstelsel. Nie net was afsonderlike instellings vir swart en wit bevolkingsgroepe

---

<sup>1</sup> In hierdie studie verwys "swart", tensy anders gespesifiseer, generies na swart (African), bruin en Indiër student.

gestig nie, maar die programme wat hierdie verskillende instellings toegelaat was om aan te bied, is ook deur die Apartheidsregering bepaal. Dit het die geloofsoortuigings oor die rolle wat geskik geag word vir verskillende sosiale groepe ingesluit. 'n Histories swart universiteit (HSU) was derhalwe meer geneig om verpleging eerder as opleiding vir mediese dokters aan te bied en openbare administrasie eerder as politieke wetenskap (Bozalek & Boughey, 2012).

Hierdie universiteite trek steeds oorwegend finansiële benadeelde studente van die platteland wat beswaarlik handboeke kan bekostig en swak voorberei is vir universiteitstudie (Ilorah, 2006; Cooper, 2015). Egter, die toevloei van nie-tradisionele, eerste generasie studente na hoër onderwys word reeds etlike jare lank wêreldwyd waargeneem en ondersoek. Ongeveer 24% van die studente wat in 2007 by Amerikaanse hoër onderwysinstellings ingeskryf was, was EGS (Engle & Tinto, 2008). In 2011, berig Mehta, Newbold en O'Rourke dat EGS 50% van die studentebevolking is. Hierdie studente was vergelykend buite verhouding studente van kleur, waarskynlik van lae-inkomste huishoudings, grootgemaak deur enkelouers wat nie Engels as eerstetaal praat nie (Choy, 2001; York & Thomas, 2003).

Hoër onderwys (HO), wêreldwyd, word allerweë beskou as 'n bemagtiging van sosiale mobiliteit, ongeag van 'n persoon se lewensomstandighede (Liversage, Naudé, & Botha, 2018). In hierdie konteks, is die belangrikste motivering vir studente om HO by te woon omdat hul ouers nie kon nie. Dit het ook betrekking op hul strewe na sosiale mobiliteit en die spesifieke persepsie dat HO hulle sal voorsien van die moontlikheid van 'n bestendige middelklas inkomste en lewenstyl. Jehangir (2010) en Thomas (2012) voer aan dat hoër onderwys deur EGS beskou word as 'n kans om weer te begin en sowel te make het met die strewe na maatskaplike mobiliteit. Sodanige strewe sou help met finansiële volhoubaarheid wat die EGS se ouers nie kon bekostig nie. Gevolglik sal dit 'n positiewe invloed in hul gemeenskappe hê.

In die Suid-Afrikaanse konteks is een van die mees opvallende verskynsels die afgelope twee dekades, die feit dat inskrywings van swart studente aan histories wit universiteite dramaties toegeneem het, veral aan historiese Afrikaanse universiteite. Volgens statistiek wat deur die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding in Maart 2016 bekend gemaak is, het swart inskrywings in 2015 aan die Randse Afrikaanse Universiteit (nou die Universiteit van Johannesburg) vermeerder vanaf 77% tot 82%. In dieselfde tydperk het swart inskrywings aan die Universiteit van Pretoria vermeerder vanaf 39% in 2011 tot 43% in 2014

(Department of Higher Education & Training of South Africa, 2016). Cooper (2015) se navorsingsbevindinge dui daarop dat 'n daling in die aantal wit universiteitstudente sedert 1994 voorgekom het en 'n verbandhoudende projeksie het aangetoon dat die aantal swart studente in die opeenvolgende jare die aantal wit studente in hoër onderwys sal oorskry. Alhoewel daar steeds per kohort ouderdomsgroep minder swart- (African) en bruin studente as wit- en Indiër studente tot hoër onderwys toetree (Van den Berg, 2004), is die persentasie verspreiding in hoër onderwys (universiteite en universiteite van tegnologie) heelwat hoër vir swart (African) studente as vir wit studente. Sedert 2011 het daar egter 'n interessante wending in die syfers van die Universiteit van die Vrystaat voorgekom. Die aantal swart studente het afgeneem van 64% in 2011 tot 62% in 2014. Vir die jare 2011 tot 2014 was die verhouding van die gemiddelde persentasie studente in hoër onderwys ten opsigte van bevolkingsgroep soos volg: swart (African) (70%); wit (19%); bruin (7%) en Indiër (6%) (Department of Higher Education & Training of South Africa, 2016).

Vir die Universiteit Stellenbosch (US) was die groei heelwat stadiger. Die US het in hierdie verband 'n unieke geskiedenis as 'n sentrale rolspeler in die apartheidsgeskiedenis. In 'n opname in 1969 is daar bevind dat die meeste wit elite besigheidslui en politici van Suid-Afrika, hulle opleiding aan die US voltooi het (Ashley, 1971, soos aangehaal in (Dreijmanis, 1988). Vanaf 2011 het die getal swart studente aan die US van 14.2% na 16.1% in 2014 gestyg (Department of Higher Education & Training of South Africa, 2016). Die US het, in 'n beleidsdokument, 'n strategiese raamwerk vir die eeuwisseling en daarna, 'n omvattende transformasieproses voorgestel. In 'n konsep-diversiteitsplan van die Universiteit is, onder andere, die volgende doelwitte gestel:

- Om 'n beduidende toename in veral Afrikaansmagtige studente uit die aangewese groepe (verwys na bruin-, swart- en Indiërstudente wat uit voorheen-benadeelde gemeenskappe afkomstig is) op voorgraadse vlak te hê,
- Om die beskikbare beurse vir histories-benadeelde studente omvattend uit te brei,
- Om meer insig te kry in die hindernisse in die weg van suksesvolle studies van studente uit die aangewese groepe ten einde dit uit die weg te ruim,
- Om op akademiese verantwoordbare wyse die huidige voorgraadse sukseskoers van studente uit die aangewese groepe te verbeter, en

- Om akademiese ontwikkelingsagterstande van veral nuwelingstudente vroegtydig te identifiseer en toepaslike hulp in dié verband te verleen.

Ten einde diversiteit aan die US te bevorder, koördineer die Sentrum vir Voornemende Studente (SVS) jaarliks 'n werwingsprojek wat bruin-, swart- en Indiërstudente met akademiese meriete identifiseer ten einde hulle finansiëel te ondersteun om aan die US te studeer. Alle skole in die Wes-Kaap asook geteikende skole in die Noord-Kaap, Oos-Kaap en Vrystaat, word genooi om leerders te nomineer om aan die Verdienstelikeheidsbeurstoetsprojek (VBT-projek) deel te neem, 'n projek wat deur Akademiese Steun (AS) in samewerking met akademici van die US ontwikkel is. Die leerders wat deur die skole genomineer is, moet dan die Verdienstelikeheidsbeurstoets aflê wat deur die adviseurs van die SVS aan die US afgeneem word.

Op grond van die leerders se prestasie in die toets word hulle oorweeg vir 'n beursaanbod, bestaande uit 'n werwingsbeurs en 'n beurslening. Naas hierdie beurse, kan leerders ook in aanmerking kom vir NSFAS (National Student Financial Aid Scheme) op grond van hulle finansiële behoefte. Hierdie intervensie teiken swart studente en dit bring mee dat US se inname van swart studente ook groei. Die beurse is ook beroepsgerig, soos die Thuthuka beurs wat swart studente teiken wat geëksploiteerde rekenmeesters wil word. Die Thuthuka beurs sal later in meer detail bespreek word.

## 1.2 Agtergrond van die studie

Die implementering van inklusie in hoër onderwys (HO) is op internasionale vlak 'n sentrale bron van kommer oor die afgelope twee dekades (UNESCO, 2009). Suid-Afrikaanse post-apartheid beleidsdokumente in verband met onderwys reflekteer hierdie besorgdheid, omhels waardes soos demokrasie, openheid en 'n menseregte-benadering tot onderwys (Department of Higher Education & Training, 2013). Die Departement van Onderwys (1997) het versoek dat *“the composition of the student body progressively reflects the demographic realities of the broader society, amongst African, Coloured and Women students in particular (2.24) and equally importantly, that increased access must be accompanied by efforts to achieve ‘equity of outcomes’ (2.29).*

Yuval-Davis (2011) beklemtoon ook dat 'n gevoel van burgerskap en deelwees (*“belonging”*) sentraal is tot die ontwikkeling van 'n *“algemene gevoel van patriotisme”*, maar solank as wat daar versuim word om die konneksie tussen marginalisering en bevoorregting te erken,

sal die praktiese toepassing van hierdie beleid nooit werklik realiseer nie. Sodanige versuim het verreikende gevolge vir dosente en studente aan alle universiteite, internasionaal en plaaslik en ook aan die Universiteit van Stellenbosch. By hierdie universiteit sal almal oor die bouvalle van die "mure van skeiding", wat apartheid in hul gedagtes vasgeprent het, moet klim sodat die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (HOP) by US kan slaag. Só het Staatspresident Nelson Mandela aan sowat 400 US personeellede en studente gesê (Eikestadnuus, 1994). Dit is in hierdie transformasie-konteks wat dissiplinêre kontekste, soos Rekeningkunde, ook bespreek moet word.

Volgens die Suid Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR), het Suid-Afrika 'n tekort aan swart en bruin geoktrooieerde rekenmeesters (GRs). Statistiek dui daarop dat daar tans 'n tekort aan geoktrooieerde rekenmeesters in die land is. Volgens SAICA se statistieke was daar in 2011 slegs 6.6% swart en 2.6% bruin rekenmeesters, wat sedertdien gegroei het tot 13% swart en 4% bruin rekenmeesters in 2018. Baie moet nog gedoen word om die professie te transformeer. Deurvloeikoerse in Suid-Afrika, veral in die geval van voorheen-benadeelde studente, is rede tot kommer: *"South Africa has a shortage of black chartered accountants"* (Weil & Wagner, 1997). Suid-Afrika het swart geoktrooieerde rekenmeesters (GRs) nodig: *"In 1998, the South African Institute for Chartered accountants (SAICA) set a target of 3 000 black CA's for the end of 2005. By the end of November 2005, there were only 609"* (Myburgh, 2005). In Augustus 2018 was daar 44,711 geoktrooieerde rekenmeesters in Suid-Afrika, waarvan 13% swart, 4% bruin, 71% wit en 12% Indiër is (SAICA, 2018).

In die lig van die beduidende tekort aan GRs, moet daar vasgestel word of Suid-Afrika genoeg doen om hierdie probleem te oorkom. Verskeie programme is reeds vir hierdie doel ontwikkel. Hiervan is die Thuthuka-program tot dusver die grootste projek om meer swart GRs te bekom. Volgens Sadler & Erasmus (2005) is die program teen 'n koste van R62 miljoen tot stand gebring en teiken dit beide stedelike en plattelandse leerders. Die SAIGR se rol hierin is om fondse vir die projek te verskaf en te verseker dat die voorgeskrewe standarde vir die voorbereiding van studente gehandhaaf word by Universiteit van Fort Hare.

Binne die konteks van inklusiwiteit en diversiteit binne die professie, is die akademiese sukses van voorheen-benadeelde studente 'n prioriteit by Rekeningkunde departemente aan alle hoërsonderwysinstellings. Dus, in die konteks van hierdie realiteit, word daar strukturele befondsingsgeleenthede, soos byvoorbeeld die Thuthuka beursfonds,



aangewend, afkomend van die Nasionale Navorsingstigting (NNS). Die Thuthuka-beursfonds is 'n projek wat deur die Suid-Afrikaanse Instituut vir Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR) geloods is om voorheenbenadeelde studente wat die graad B.Rekeningkunde studeer, finansiëel te ondersteun. Thuthuka is 'n transformasie-inisiatief van die Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR) wat daarop gemik om voorheenbenadeelde leerders in skole aan te moedig om 'n loopbaan in die geoktrooieerde rekenmeesters (GR) veld te volg. "Thuthuka" is 'n Zulu-woord wat beteken "om te ontwikkel" en dit beoog om die Suid-Afrikaanse besigheidsleierskap te verander. Thuthuka bestaan uit 'n aantal onderrigverwante en gemeenskapsgebonde programme. Die program is geïmplementeer op verskillende vlakke van onderrig en opleiding, vanaf skool- en universiteitsvlak tot nagraadse en werksplekvlakke.

Die Thuthuka beursfonds het ten doel om die toetreegetalle te vermeerder en ook die slaagsyfer van swart en bruin universiteitsstudente te verbeter met finansiële hulp, sowel as om die behoeftes van hierdie studente aan te spreek deur middel van uitgebreide ondersteuningsprogramme.

Die Thuthuka Beursfonds ondersteun die opwindende samewerking van die universiteite en die professie om transformasie effektief te bewerkstellig. By definisie, kwalifiseer net bruin en swart studente vir die Thuthuka-beurs, veral diegene afkomstig van voorheenbenadeelde omgewings en wat behoeftig is aan finansiële ondersteuning, (Rudman & Hagan, 2011). Die meeste van hierdie studente wat kwalifiseer is eerstegenerasie studente (EGS).

Oor die algemeen is studente wat voldoen aan die toelatingsvereistes om opgelei te word as geoktrooieerde rekenmeesters, top presteerders in hul skole en hierdie program is redelik suksesvol. In 2016 het 825 Thuthuka beurshouers as rekenmeesters tot SAIGR se ledetal toegetree waarvan die Universiteit van Kaapstad (UK) 124, Universiteit van Johannesburg (UJ) 138, WITS 52, NMMU 128, US 79, UP 159, UFS 101 en UKZN 44 Thuthuka-rekenmeesters opgelewer het (Meditari, 2013).

Die tekort aan swart en bruin geoktrooieerde rekenmeesters, maak die akademiese sukses van voorheenbenadeelde studente 'n prioriteit by die betrokke Rekeningkunde departemente aan hoëronderriginstellings en dit plaas enorme druk op hierdie studente. Wat die probleem vererger is dat hierdie studente die beste en slimste was in hul onderskeie hoërskole. Hulle het uitgestaan in hul kleiner klasgroepe. Nou, as eerstejaarstudente,



verloor hulle hul glans omdat hulle een van baie studente word tussen 'n groep studente wat die beste in hulle onderskeie skole was. Hierdie student mag dan alleen voel en ook voel dat niemand omgee nie. Hulle mag voel dat hul nie meer in beheer is nie, en kan maklik depressief raak. In die meeste gevalle is die identiteit van 'n eerstegenerasie student heeltemal onsigbaar vir ander, tensy die individu self ander daarvan bewus maak.

Daar bestaan egter ook min literatuur wat spesifiek verwys na die ervarings en belewenisse van studente wat professionele opleiding as geoktrooieerde rekenmeesters onderneem. In 2004, het een van die groot openbare rekeningkundige firmas in Suid-Afrika, 'n geredigeerde versameling van mondelinge bronne gepubliseer. Scheider & Westoll (2004) beskryf van die ervarings wat die firma ten opsigte van "transformasie" gehad het - die verandering van 'n oorwegende wit firma met professionele werknemers, na een wat dié van swart groepe insluit wat die meerderheid uitmaak van die Suid-Afrikaanse bevolking: "swart", "bruin" en "Indiër" professionele kollegas. Diegene met wie onderhoude gevoer is, sluit 'n paar generiese swart studente in, wat van die eerste van hul groepe was om in die groot openbare ouditeursfirmas in Suid-Afrika te werk, sowel as 'n paar wit vennote wat 'n rol in die firma se "transformasie" gespeel het. Die bevindinge dui daarop dat die rekeningkundige firma se uitbeelding van die geskiedenis, 'n gedeeltelike en gefragmenteerde siening van die verlede is. Dit word gekenmerk deur die verhaal van versoening en bevryding van Suid-Afrika se Waarheid -en-Versoeningskommissie (WVK) en weerspieël die Kommissie se benadering tot die hantering van die land se moeilike verlede. Meerendeels, soos die WVK, is transformasie se fokus op individuele stories van heldhaftigheid en bevryding.

Uit die onderhoude van Scheider & Westoll (2004) is bevind dat dit vennote in hoë posisies (beide wit en swart) was, wat verantwoordelik was vir die bevordering van diversiteit programme binne die firma. Hulle het ook die retoriek van versoening en vooruitgang aanvaar. Die deelnemers wat almal swart was, en wat in die algemeen jonger was en laer posisies beklee het, het veel meer kritiek uitgespreek. Hulle kritiek was ten opsigte van die rassisme (verlede en hede) wat hulle ervaar het terwyl hulle vir Suid-Afrikaanse rekeningkundige firmas gewerk het. Hierdie ongelykhede dui daarop dat die rekeningkundige firma se rol in transformasie nie net gefragmenteerd is nie, maar ook gevul is met spanning en teenstrydighede en dat die verlede nie so maklik vergeet kan word nie. Die beste opsommende verhaal is een wat die verlede onthou en simbolies die deur op die verlede sluit. Dit het nie betrekking op almal wat in die Suid-Afrikaanse rekeningkundige

professie werk nie. Dus, op sy beste verteenwoordig transformasie net 'n stuk in 'n "geheue kaart", 'n gedeeltelike herinnering van 'n moeilike verlede wat 'n paar deelnemers aanloklik gevind het, maar nie die standpunte van diversiteit binne die Suid-Afrikaanse rekeningkundige firmas weerspieël nie. Transformasie is slegs moontlik indien diversiteit omhels word. Inklusie met betrekking tot onder andere ras, kultuur, geslag en taal is 'n vereiste om transformasie te laat plaasvind. Dit is belangrik om te oorweeg hoe aspekte van diversiteit insluitend of uitsluitend binne die konteks van programme kan wees. 'n Voorbeeld van so 'n diversiteits-kwessie is taal.

Die aanbiedingstaal van programme en modules kan 'n groot rol speel by studente se sukses in hul studies. Studente het verskillende taalvoorkeure en verskillende universiteite het verskillende taalbeleid. Op Stellenbosch Universiteit word daar geglo dat niemand op grond van taal by onderrig en leer uitgesluit mag word nie (Taalbeleid van Universiteit Stellenbosch, 2016). 'n Studie aan 'n oorwegend Afrikaanse universiteit het uitgewys dat faktore wat akademiese prestasie beïnvloed "die verstaan van Afrikaans" insluit (Basson, 2006). *"The mother-tongue issue still remains one of the most sensitive challenges for immediate academic development support and research staff, especially in South Africa"* (Evans, 2001). Volgens Jehangir (2012) is die grootste nadeel vir die meeste EGS die feit dat hulle onderrig ontvang deur die medium van 'n tweede of derde of vierde taal. Heelwat studente sit hul studies in hul moedertaal voort en word dus relatief bevoordeel. Dit is egter nie slegs swart studente wat probleme met die taal ondervind nie, maar ook studente wat nie Afrikaans as moedertaal het nie. Strauss (2002) beweer dat een van die mees algemene probleme wat studente ervaar, die onvermoë is om te volg wat in die klaskamer gesê word. Dit mag beteken dat studente nie kan konsentreer of nie die werk verstaan nie, maar dit kan ook beteken dat die taal vir hulle 'n hindernis vorm. Die bevindinge van Siyengo (2015) se navorsing het getoon dat die deelnemers aan die studie beide negatiewe en positiewe ervarings, van die HOI waar die studie uitgevoer is, gehad het. Die negatiewe ervarings het die onderrigtaal ingesluit, wat anders as die moedertaal van die deelnemers was. Haar navorsing het verder aangetoon dat die meeste deelnemers gesukkel het met die hantering en leer van die konsepte in Afrikaans, behalwe vir een deelnemer wie se moedertaal Xhosa was en 'n dubbelmedium skool tydens haar hoërskooljare bygewoon het en in Afrikaans onderrig ontvang het, het glad nie 'n probleem met Afrikaanse konsepte ondervind nie.

In 'n studie deur Basson (2006) is daar bewys dat in 'n dubbelmedium universiteit (waar die helfte van die vakinhoud in Afrikaans en die ander helfte in Engels aangebied word),

Engelssprekende studente deurlopend die beste presteer het. Navorsing dui op 'n behoefte om taal- en taalverwante vaardighede by die Rekeningkundekurrikulum in te bou (Muller, Prinsloo & Du Plessis, 2007).

As gevolg van begripsprobleme ontstaan daar dikwels misverstande tussen die student en dosent. Volgens die werk van Du Plessis, Janse van Rensburg en Van Staden (2005) word 'n taalbekwaamheidsmodule by die kurrikulum ingebou om studente se woordeskat, taal- en leesvaardighede te stimuleer. Hierdie tipe module is voordelig vir studente wat lesings ontvang in 'n taal wat van hul moedertaal verskil.

### **1.3 Probleemstelling**

In die konteks van bostaande riglyne en gebeure, asook met die toenemende toevloei van studente uit histories-benadeelde gemeenskappe na histories wit of bevoorreekte universiteite, wil hierdie studie die opvoedkundige en psigososiale belewenisse van swart studente aan 'n universiteit, spesifiek die Thuthuka-beurshouers van die universiteit se Skool vir Rekeningkunde, ondersoek.

Die Thuthuka-projek sluit befondsing in, sowel as 'n omvattende ondersteuningsprogram vir swart studente om B.Rek (of die ekwivalent) by 'n SAIGR-geakkrediteerde universiteit te studeer. Hierdie studie ondersoek dus die faktore wat die akademiese sukses van Thuthuka-studente bevorder en verhinder.

Die universiteit se Thuthuka-program fokus op leerders, veral vanuit swart (SBI) gemeenskappe. Die program sluit 'n reeks van akademiese en addisionele ondersteunende intervensies vir studente in. Hierdie intervensies kom deurgaans op verskillende vlakke gedurende die Baccalaureus in Rekeningkunde (B.Rek) graad voor, en dit begin met die oriëntering van studente. Die program spreek spesifiek die gapings en ongelykhede in die onderwys en lewensondervinding aan. Regdeur die akademiese jaar word van die studente verwag om deel te neem in verskeie transformasie- en ondersteuningsinisiatiewe. Dit sluit in: 'n uitgebreide reeks lesings in Finansiële Rekeningkunde, met die eerstejaarstudente wat weeklikse addisionele Rekeningkunde-lesings bywoon. Dit stel die studente in staat om meer klem op komplekse onderwerpe te plaas. Addisionele tyd word ook gespandeer aan hersiening en gereelde vorderingsbeoordeling of terugvoersessies, ten einde tydigte terugvoering aan die studente ten opsigte van hul vordering te gee. Daar word ook van die studente verwag om ander addisionele klasse by te woon, in byvoorbeeld Ekonomie. Die

Individuele Leer- en Ontwikkelingsprogram (ILP) help tweede- en derdejaarstudente om die onderliggende doelstellings van die onderskeie onderwerpe te dek in die vier professionele vakke (Finansiële Rekeningkunde, Belasting, Bestuursrekeningkunde en Ouditkunde). Die studente woon een addisionele tutoriaal per week per vak by, waartydens die primêre fokus op eksamentegniek en die onderliggende konsepte en doelstellings is. Hersieningslesings, notas en klastoetse vorm die basis van die program. Die ILP is uitgebrei na nagraadse vlak in die vorm van die Akademiese Ondersteuningsgroep (AOG).

Bykomend tot akademiese ondersteuning, word van studente verwag om deel te neem aan verskeie interaktiewe lewensvaardighede en werksplek gereedheidswerkwinkels. Die studente word ook ingesluit by die universiteit se mentorprogram. Om deel te wees van hierdie program beteken dat die student se vordering gemonitor word, hulle het gereelde kontak met die projekbestuurder en word van die nodige aandag, hetsy akademies of in ander opsigte, voorsien. Die projekbestuurder is verantwoordelik om toesig te hou oor die studente se akademiese en sosiale welstand. Nieuw samewerking bestaan ook met die ander ondersteuningsinisiatiewe binne die Universiteit soos byvoorbeeld die Eerstejaarsakademie. Daar word van studente verwag om vakansiewerk gedurende ten minste een van die universiteitsvakansies te doen asook om deel te neem aan 'n gemeenskapsprojek van hul keuse. Die studente woon in akkommodasie gereël deur die Thuthuka Beursfonds vir die duur van hul studies ten einde verhoudings, vriendskappe en 'n akademiese en sosiale ondersteuningstruktuur aan te moedig en op te bou. Studente het 'n reeks van geleenthede om interaksie met medestudente te ontwikkel en praktiese samewerkings- leer- en kommunikasievaardighede te ontwikkel.

Die Universiteit se Skool vir Rekeningkunde doen baie om individuele leer in die vier professionele vakke (Finansiële Rekeningkunde, Belasting, Bestuursrekeningkunde en Ouditkunde) te bevorder. Die skool beskik oor van die beste spesialiste in die land by dosering van hierdie vier vakke. Ek was vir sewe jaar werksaam as Administratiewe beampte by 'n Skool vir Rekeningkunde. Met my interaksie met veral die Thuthuka-beursstudente, het ek opgelet dat hulle heelwat psigososiale uitdagings in die gesig staar en daarmee worstel. Omdat ek self 'n eerstegenerasie student was, kon ek identifiseer met hulle verwysingsraamwerk. Ek wil graag meer weet en verstaan hoe EGS die uitdagings én geleenthede ervaar wat die universiteit hulle bied. Hierdie studente betree die kampus met uiteenlopende agtergronde en verwagtinge en is soms wreed ontnugter wanneer hulle met die werklikhede van kampuslewe gekonfronteer word.

Heelwat navorsing is reeds deur dosente binne die Universiteit se Skool vir Rekeningkunde gedoen oor addisionele akademiese bystand wat aan aan hierdie studente gebied kan word (Steenkamp, Baard, & Frick, 2012). Dit is egter nie genoeg nie. Daar bestaan onbeantwoorde vrae oor hoe om voorheenbenadeelde, Thuthuka-EGS met hul uiters druk akademiese program asook betrokkenheid by gemeenskapsprojekte, se toetrede tot die universiteitsomgewing te vergemaklik. Dit blyk dan ook belangrik te wees dat hoëronderrysinstellings studentebystandsdienste gereed moet hê om studente nie net akademies nie, maar ook sosiaal en emosioneel, voor te berei vir die 'nuwe lewe' na skool.

### **1.3.1 Doel van die studie**

Na aanleiding van die navorsingsprobleem, kan die *hoofdoel* van hierdie studie as volg geformuleer word:

Om die belewenisse van die uitdagings en geleenthede wat die kampuslewe van die Universiteit aan eerstegenerasie, voorheenbenadeelde beursstudente stel, te verstaan. Meer spesifiek, om die belewenisse van die eerstegenerasie Thuthuka beurshouers uit voorheenbenadeelde agtergronde, wat opleiding as geoktrooieerde rekenmeesters ontvang, te ondersoek.

### **1.3.2 Die sentrale navorsingsvraag**

Wat onthul Thuthuka-EGS se stories omtrent hul psigo-sosiale- en opvoedkundige belewenisse in 'n hoër onderwys omgewing?

#### **Sub-vrae:**

Wat is die aard van EGS se opvoedkundige- en sosiale belewenisse?

Watter strategieë gebruik EGS om die kampuslewe van 'n historiese wit universiteit te verstaan en te hanteer?

Wat is die aard van ondersteuning wat EGS as beurshouers soek en ontvang?

Die nabetragting oor die ervarings van Thuthuka-beurs EGS mag dalk gesprekke aanmoedig oor die kulturele en akademiese belewenisse van opvoedkundig-benadeelde studente in klasse, op die kampus en in koshuise. Die stemme en stories van hierdie studente mag ook insig bewerkstellig uit hul ervarings van die studentelewe, en kan ook help om kulturele en strukturele uitdagings, wat hulle ondervind op universiteit, uit te lig.

Hierdie studie kan moontlik 'n platform skep vir die stemme van opvoedkundig-benadeelde studente om gehoor te word, aangesien hulle stemme belangrik is, as deel van die akademiese gemeenskap.

Ek is dus van mening dat die bevindinge van die studie nuttig mag wees om:

- die Thuthuka-beursstudente se konteks en hanteringsmeganismes van die kampuslewe beter te verstaan en die uitkomst van die studie aan te wend om bystandsdienste te verbeter
- die akademiese en ondersteuningspersoneel meer sensitief te maak vir psigo-sosiale en opvoedkundige faktore wat 'n negatiewe impak op hierdie studente se akademiese vordering mag hê.
- ander studente te help om sukses te behaal en ook help met die transformasie van die geoktrooieerde rekeningkundige professie.

#### **1.4 Teoretiese raamwerk**

Verskillende teoretiese raamwerke word gebruik om die loopbaan- en beroepsdoelwitte en ervarings van gemarginaliseerde studente in hoër onderwys te ondersoek (Basit, 2012). Die raamwerke wat gewoonlik in onderwys aangewend word, is Bronfenbrenner se sisteemteorie en Yosso se kulturele welvaartsteorie. Laasgenoemde welvaartsteorie sluit aspirerende en sosiale kapitaal, wat gemarginaliseerde studente dryf om suksesvol te wees in hoër onderwys, in. Bykomende teoretiese begrippe is Tinto se konsep van integrasie en Ungar se veerkragtigheidsteorie. Hierdie konsepte en teorieë sal hieronder kortliks beskryf word.

Yosso (2005) is van mening dat kulturele rykdom nie die enigste vorm van kapitaal is wat sukses of mislukking in hoër onderwys bepaal nie. Daar is ook ander kapitale wat 'n ewe belangrike rol speel in die sukses van gemarginaliseerde studente in hoër onderwys. Dit is die samestelling en struktuur van hoër onderwys wat die kultuur van die dominante groep bevorder in die stelsels wat sukses of mislukking van studente bepaal, alhoewel studente uit verskillende groepe kom. Yosso (2005) glo dat kulturele rykdom nie net deur die middelklas geërf of besit word nie, maar behels eerder 'n opbou van spesifieke vorme van kennis, vaardighede en vermoëns wat deur bevoorregte groepe hoog aangeskryf word in die samelewing. Sy verduidelik verder wat aspirerende kapitaal, wat deel vorm van die kulturele welvaartsteorie, behels.

Aspirasie-kapitaal is 'n kombinasie van positiewe gedagtes, gevoelens, waardes, oortuigings en aksies wat ouers na hul kinders oordra (Bosit, 2012). Aspirasie-kapitaal is wanneer ouers uit werkersklasagtergronde hoë opvoedkundige- en loopbaan aspirasies vir hul kinders demonstreer op dieselfde wyse wat opgevoede en middelklas families, in besit van kulturele en sosiale kapitaal, doen. As gevolg van die aspirasie kapitaal wat studente deur hul ouers of familieverbandings verwerf, beskou hulle onderwys en loopbaan as 'n roete vir opwaartse sosiale mobiliteit. EGS kan hulself ontmoedig wanneer hulle gekonfronteer word met die uitdagings van hoër onderwys en aspirasiekapitaal stel hulle in staat om voort te gaan om te hoop en te droom van 'n lewe wat onderwys en loopbaan insluit. EGS wat die aspirasiekapitaal van hul ouers omhels, is meer geneig om suksesvol te wees.

Tinto (2014) definieer sy integrasie-teorie as die belyning van 'n student se houding en waardes met die sosiale aspek van die studentelewe (veral eweknieë), die akademiese lewe (fakulteit/personeel) en die institusionele doelwitte van die instelling. Tinto (2014) meen dat as studente in die hoër onderwys geïntegreer word, hul persoonlike doelwitte inskakel met die instelling. Aan die ander kant verhoed negatiewe ervarings die student van die akademiese en sosiale gemeenskap van die instelling en verminder die verbintenis tot gedeelde doelwitte (Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993). Hy beskou ook volharding as 'n funksie van integrasie in die akademiese en sosiale aspekte van hoër onderwys. Hy voer aan dat volharding bemiddel word deur studente se doelwitte en toewyding (Tinto, 2014).

Veerkrachtigheidsteorie (Ungar, 2006) word gebruik om implikasies van kulturele en kontekstuele begrip te ondersoek, veral met minderheidsgroepe wat hulself in 'n ander konteks bevind tot die van hul meerderheid. Veerkrachtigheid is 'n multidimensionele konstruksie waarvan die definisie tussen individue en hul gemeenskappe ooreengekom word, met die neigings om beide homogeniteit en heterogeniteit oor kultureel diverse navorsingsinstellings te vertoon (Boyden & Mann, 2005; Ungar, 2004; 2005)

Bronfenbrenner se ekologiese teorie hou tred met die familiegeskiedenis en kulturele omgewing van 'n persoon sowel as sy/haar persoonlike karaktertrekke. Die raamwerk maak gebruik van die konsepte mikrosisteem, mesosisteem, eksosisteme en makrosisteem om sodoende die belangrikheid van tweerigting-invloede tussen individue se ontwikkeling en hul omliggende omgewingskontekste te verstaan (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010).



Die model neem ag van die omgewing sowel as die gemeenskap se sosiale sisteme waarbinne die persoon funksioneer en wat verantwoordelik is vir die wedersydse interaksies tussen die mens en sy/haar omgewing (Bronfenbrenner, 2005). Die model maak voorsiening vir die insluiting van 'n individu se kultuur, sy/haar familie geskiedenis en agtergrond, asook sy/haar optrede in die begrip van individuele ervarings. Hierdie model bied dus 'n geskikte raamwerk waarbinne studente se ervarings ontleed kan word.

Die raamwerk van Prilleltensky (2003) om armoede op verskillende vlakke, mikro- en makro-vlak te verstaan, bied 'n nuttige struktuur om die literatuur oor armoede te bespreek en om 'n analitiese struktuur te bied vir die navorsingsresultate van die huidige studie. Armoede beïnvloed die leefstyl, sosiale, politieke, en opvoedkundige lewens van individue, families en gemeenskappe. Mense wat in armoede leef, het nie finansiële hulpbronne om die basiese lewenstandaard te handhaaf nie, het minder opvoedkundige en werkgeleenthede en is minder geneig om toegang tot onderwys van goeie gehalte te hê.

Die studie ondersoek die psigososiale belewenisse van agt Thuthuka beurshouers by die betrokke universiteit se Skool vir Rekeningkunde. Daarbenewens is ek van mening dat die narratiewe en/of stories ook 'n geskikte metode is om in kombinasie met die bogenoemde leerteorieë te gebruik. Beide verhalende gevallestudies en hierdie leerteorieë maak voorsiening vir die insluiting van kontekste soos agtergrondgeskiedenis, die dag-tot-dag realiteite en die sosio-ekonomiese omstandighede van hierdie studente. Hierdie studie is dus 'n verhalende gevallestudie met die fokus op die ervarings van 8 EGS, Thuthuka-beurshouers, aan een van die HOI in die Weskaap. Die voorgestelde studie sal dus van elk van bogenoemde teoretiese raamwerke en konsepte trek om sodoende die opvoedkundige en psigososiale ervarings van eerste generasie studente in hoër onderwys te verken.

## **1.5 Metodologie**

### **1.5.1 Navorsingsontwerp**

In 'n poging om hierdie studente se ervarings te verstaan, sal daar dus van 'n gevallestudie asook storievertelling gebruik gemaak word. Gevallestudies word tans wyd gebruik deur navorsers in die sosiale wetenskappe om van mense in verskillende kulture te leer (Babbie & Mouton, 2011; Stake, 2016; Yin, 2017). Hierdie navorsing behels 'n narratiewe gevallestudie. Die gevallestudie is 'n navorsingstrategie wat fokus op die begrip van die dinamika wat binne enkele omgewings bestaan. Gevallestudies kan enkelvoudige



of veelvuldige gevalle en talle vlakke van analise behels (Yin, 1994). Yin (1994) definieer 'n gevallestudie as 'n studie van 'n enkele saak, 'n beperkte stelsel van een of ander aard. Die begrip van 'n enkele saak word meestal opgestel uit die belangstelling in die algemene en besondere aspek van die saak, asook die ongelykhede in die saak. Die doel van gevallestudie is nie om die wêreld te verteenwoordig nie, maar om die spesifieke geval te verteenwoordig. Die metodes van kwalitatiewe gevallestudie is grootliks metodes om persoonlike en gespesialiseerde ervarings te verken (Babbie & Mouton, 2007; Stake, 1995). In die huidige studie word elke eerstegenerasie student as 'n unieke geval beskou. Alhoewel daar ooreenkomste sal wees, sal daar ook verskille in hul ervarings bestaan.

Die kwalitatiewe navorsing maak gebruik van storievertelling. Daar is verskeie redes wat kan verduidelik waarom stories die mees geskikte en toepaslike vorm van data-insameling in hierdie studie kan wees. Die vertel van stories is 'n *“powerful method that allows for deeper, nuanced understandings of phenomena”* (Sonn, Stevens, & Duncan, 2013). Sonn et al. (2013) is ook van mening dat die vertel van stories gesprekke ontsluit oor die nuanse van verskil of die mikro-politiek van behoort en vervreemding. Hierdie sentiment, dat die narratiewe toegang verkry tot individuele ervaring, die egtheid en identiteit is goed gevestig. In hierdie studie sal studente gevra word om hul stories te vertel oor hul koms na die betrokke universiteit en hul ervarings van die bywoning van hierdie Universiteit (Kiguwa, 2014)

Dit is in hierdie konteks dat storievertellings van studente se ervarings in die konteks van hoër onderwys vir ons beter insig gee oor die kompleksiteit van subjektiwiteite, soos dit voorkom in persoonlike en kollektiewe stories van deelwees en uitsluiting.

### **1.5.2 Navorsingsbenadering**

Vanuit die interpretivistiese paradigma sal daar, met hierdie kwalitatiewe studie, gepoog word om die gebeurtenisse en prosesse vanuit die deelnemer se perspektief te verstaan, deur middel van verhalende beskrywings en waarneming. Waarneming van gedrag is 'n metode om eerstehandse kennis oor die verskynsel binne konteks op te doen. Die doel met hierdie tipe ontwerp is om in-diepte insig ten opsigte van die verskynsel te bekom. Gevolglik konsentreer hierdie studie op 'n spesifieke verskynsel by 'n bepaalde geval, naamlik om die belewenisse met betrekking tot die uitdagings en geleenthede wat die kampuslewe (wat een van die universiteite in die Weskaap) aan die eerstegenerasie Thutuka-beurshouers stel, te verstaan. Die beste manier om studente se belewenisse te verstaan, is om persoonlik met

studente te gesels oor hul ervarings. (Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2008; Merriam, 1998; Silverman, 2015)

### 1.5.3 Data-generering en –analise

Tematiese analise (Braun & Clarke, 2006) is gebruik om die data te ontleed. Daar is verskillende maniere waarop tematiese analise gebruik kan word. Dit kan 'n fundamentele metode wees wat ervarings, betekenis en die realiteit van deelnemers rapporteer, of dit kan 'n konstruksionistiese metode wees wat die maniere ondersoek waarop gebeure, realiteite, betekenis en ervarings die gevolge van 'n verskeidenheid diskorsie is, wat binne die samelewing funksioneer. (Braun & Clarke, 2006; Terre Blanche, & Durrheim, 2006). In hierdie studie word dit op beide maniere gebruik.

Daar is ook 'n interaksie tussen tematiese analise en die sterk punte van deelnemende aksie-navorsingsmetodes. Die interaksie lê in die moontlikheid om ryk kontekstuele data te bekom deur verslag te doen van die deelnemers se eie perspektiewe ten opsigte van ervarings, uitdagings en geleenthede (Kindon & Pain, 2007)

Die huidige studie het 'n kwalitatiewe benadering gevolg wat insig kon bied in die normale belewenisse en die betekenis van daardie ervarings vir studente. Ongestruktureerde onderhoude is gevoer met 'n teikengroep uit 'n doelgerigte steekproef van 8 Thutuka-beursstudente (Merriam, 2009; Silverman, 2015). Studente uit elke jaargroep, vanaf eerstejaar- tot op Honneursvlak, wat vir die B.Rekeningkunde-kwalifikasie by hierdie HOI geregistreer is en 'n Thuthuka-beurs ontvang het, is ingesluit in die studie. Hierdie teikengroep wat gewerf is as navorsingsdeelnemers het 'n kombinasie van geslag, taal en ras weerspieël om sodoende redelike diversiteit te verseker.

Ek het gekonsulteer met die Thutuka-koördineerder by die betrokke Universiteit en sneeubalsteekproeftrekking gebruik om toegang tot 'n diverse steekproef van studente te kry. Ek het al die onderhoude self hanteer, in Engels of Afrikaans, na aanleiding van die studente se voorkeur.

'n Gevallestudie-ontwerp is derhalwe uitgesonder as die aangewese navorsingsontwerp vir hierdie studie (Yin, 2017). Data sluit notas in wat deur die onderhoudvoerder geneem was tydens die onderhoude. Onderhoude was op band opgeneem en was verbatim getranskribeer. Na die onderhoude getranskribeer was, het die navorser die data geles en herles om patrone te identifiseer en dan verbintenisse en verskille in temas te rangskik. Dit

is die algemene praktyk wat tipies in tematiese analise gebruik word om data te analiseer (Braun & Clarke, 2006).

#### 1.5.4 Geldigheids- en betroubaarheidskriteria

Kwalitatiewe geldigheid behels dat die navorser, met behulp van sekere prosedures, die akkuraatheid van die bevindinge sal nagaan. Kwalitatiewe betroubaarheid beteken dat die navorser se benadering konsekwentheid vertoon ten opsigte van die ooreenstemmende werkwyses van verskillende navorsers en verskillende projekte. Gibbs (2007) beveel die implementering van sekere geldigheidstrategieë aan, terwyl Cresswell (2007) bepaalde betroubaarheidsprosedures voorstel. Die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie word in meer detail in hoofstuk 3 bespreek (Merriam, 2009).

### 1.6 Etiese oorwegings

Van die belangrikste etiese oorwegings wat in aanmerking geneem was, is vertroulikheid en vrywillige deelname wat hieronder bespreek sal word. Gibbs (2007) noem dat etiese riglyne as standarde dien en die basis vorm waarvolgens die navorser se optrede geëvalueer behoort te word. Die volgende etiese aspekte is van belang vir hierdie studie en was in ag geneem:

**Vrywillige deelname:** Studente wat aan die onderhoude deelneem moes vrywilliglik op 'n advertensie/uitnodiging reageer om aan die studie deel te neem. Ek het die dosent, wat as koördineerder van die Thutuka-studente optree, gevra om 'n geskikte steekproef te identifiseer en hulle te vra om my te kontak. Die ingeligte toestemmingsvorm waarop die respondente skriftelik hul vrywillige deelname bevestig en onderteken het, verklaar dat hulle nie deur die navorser verplig was om deel te neem nie.

**Respek vir privaatheid:** Die respondente was verseker van die vertroulikheid van hul deelname, veral omdat hulle verkies het om anoniem te bly.

**Optrede en professionaliteit van die navorser:** Die navorser word gewoonlik eties verplig om ten alle tye professioneel op te tree tydens die studie. Dit was ook die geval in hierdie studie.

**Vrystelling of publikasie van bevindinge:** Die navorsingsvoorstel was vir institusionele toestemming aan die etiese komitee van die betrokke universiteit voorgelê vir goedkeuring en toestemming om die studie te doen is verleen SU-HSD-003772 / 2017. Deelnemers was

betyds ingelig oor die studie sodat hulle kon besluit om deel te neem aldan nie. Die studente is ook ingelig dat hulle die reg het om te weier om deel te neem indien hulle nie wil deel wees van die studie nie. Studente het 'n keuse gehad om ter enige tyd van die studie te onttrek indien hul ongemaklik voel met 'n deel van die studie. Die deelnemers is ook meegedeel dat al die inligting wat versamel word met vertroulikheid hanteer sou word en dat hul identiteite nie bekend gemaak sou word nie. Die navorser moes gedurig die emosionele aspek van die betrokkenheid in gedagte hou en sensitief wees vir aspekte wat deelnemers nie bereid was om met die navorser te deel nie. Dit was egter belangrik om die navorsingsproses te verduidelik en die deelnemers te verseker dat terugvoering aan hulle gegee sou word oor die temas van die navorsing en hoe hierdie temas in die navorsing gemeld sou word. Die verslag van die studie moes ook akkuraat, duidelik en ondubbelsinnig wees en die deelnemer se identiteit moes ten alle tye beskerm word.

## 1.7 Begripsverklarings en Afkortings

In hierdie ondersoek word sekere *terminologie of begrippe en afkortings* gebruik wat vir die doel van hierdie studie soos volg beskryf kan word:

### Swart

In hierdie studie verwys “swart” generies na **Swart-** (African), **Bruin-** en **Indierstudente (SBI)**. Daar word ook na swart studente verwys as “student vanuit aangewese groepe.” In die Suid-Afrikaanse konteks is swart studente vanuit laer sosio-ekonomiese omstandighede meestal eerstegenerasie-studente, maar nie uitsluitlik so nie.

### Histories Wit Universiteite (HWU)

Cooper (2015) definieer universiteite soos Suid-Afrikaanse universiteite wat histories rasse-gedifferensieer is en uitsluitlik vir wit studente beperk is. Hierdie universiteite sluit die Universiteit van die Vrystaat, Universiteit van Port Elizabeth, Potchefstroomse Universiteit, Randse Universiteit, Universiteit van Kaapstad, Universiteit Stellenbosch, Universiteit van Witwatersrand, Rhodes Universiteit, Universiteit van Natal en Universiteit van Pretoria in.

### Historiese- of voorheen-benadeelde gemeenskappe, skole of onderwys

Historiese- of voorheen-benadeelde gemeenskappe, skole of onderwys, verwys spesifiek na bruin-, swart- en Indierskole of gemeenskappe wat in die Suid-Afrikaanse apartheids-era nie geleenthede gehad het tot kwaliteit onderwysopleiding nie en dus histories- of

voorheenbenadeeld is. Alhoewel dit na 1994 verander het, is daar steeds gemeenskappe wat as gevolg van sosio-ekonomiese agterstande nie die geleenthede het nie. Die effekte van apartheid duur dus voort. In aansluiting hierby, verwys townshipskole na skole in swartwoonbuurte (lokasies) wat in die huidige konteks as erg benadeelde skole beskou word en meestal leerders vanuit lae sosio-ekonomiese omstandighede onderrig. Voormalige Model-C skole verwys na staatskole wat in die vorige bedeling as bevoorregte witskole geklassifiseer is.

### **Eerstegenerasie-Student (EGS)**

In hierdie studie verwys “eerstegenerasie-studente” na studente wie se ouers nie aan ’n universiteit (of hoërondewysinstelling) studeer het nie en vir wie universiteitstudie nie ’n logiese volgende stap na skool is nie (Terenzini et. al 1994: 63). *“We have defined the first generation entrants as those for whom the responsible older generation (not necessarily birth parents) have not had the opportunity at any time in their lives to experience university education”* (Thomas & Quinn, 2007). Heymann en Carolissen (2011), sowel as Spiegler en Bednarek (2013) definieer EGS as studente wat tans ingeskryf is by 'n tersiêre instelling, wie se ouers nog nooit by 'n tersiêre instelling studeer het en nie 'n kwalifikasie (graad, diploma of sertifikaat vir hoër onderwys) verwerf het nie.

### **Nie-tradisionele studente**

Dit verwys ook na studente vir wie dit nie deel van hulle familietradisie is om verder in hoër onderwys te studeer nie. Nie-tradisionele studente is dus meestal ook eerstegenerasie-studente. Volgens Jones en Watson (1990) is nie-tradisionele studente daardie studente wat hoër onderwys in Amerika gedurende die laat 1960's en 1970's as 'n resultaat van demografiese en sosio-ekonomiese veranderinge betree het en dus 'n veranderende studenteprofiel teweeg gebring het. Nie-tradisionele studente sluit dus ouer volwassenes, minderheidsgroepe, individue van lae sosio-ekonomiese status in.

### **Tradisionele studente**

Die term verwys na daardie studente vir wie universiteitstudie 'n natuurlike volgende stap na skool is. Hierdie studente het ouers en familieledes wat studeer het en daar word van hulle verwag om ook verder te studeer. Dit is deel van hulle familietradisie (Terenzini, et al., 1994). In die Suid-Afrikaanse konteks verwys tradisionele studente meestal na wit studente vanuit hoër sosio-ekonomiese status wat aan tradisionele universiteite studeer.

## **Risikostudent**

Die profiel van risikostudente dui daarop dat daar op grond van hul vorige ervaring 'n moontlikheid kan wees dat hulle nie suksesvol sal studeer nie. Volgens Jones en Watson (1990) is hoë risiko-studente meestal minderheids-groepe, opvoedkundige benadeeld of studente van lae sosio-ekonomiese omstandighede.

## **Hoërondewys-instellings (HOI)**

Hoërondewysinstellings in die Suid-Afrikaanse konteks sluit beide universiteite en universiteite van tegnologie (voormalige teknikons) in.

## **ILP**

ILP staan vir *Individual Learning and Assistance Programme*. Hierdie program help studente om die onderliggende beginsels en verskeie onderwerpe wat in die vier vakke (Finansiële Rekeningkunde, Belasting, Bestuursrekeningkunde/Finansiële Bestuur en Ouditkunde) gedek word, te verstaan.

## **Sosio Ekonomiese Status (SES)**

Lae SES word verbind met laer opvoedkundige prestasies, armoede en swak gesondheid en beïnvloed uiteindelik ons samelewing (Spencer & Schuele, 2012). Bempechat, Jin, Shelby, Neier, en Gills (2011) voer aan dat studente met 'n lae SES, 'n groter risiko loop vir onderprestering en skoolverlating as hul middelklas eweknieë. Hierdie studente is ook meer waarskynlik teruggehou, geskors en word in laer opvoedkundige strome of in spesiale aanbiedings in onderwys geplaas.

## **Skool vir Rekeningkunde (SvR)**

Die Departement waaruit steekproef geneem is.

## **Geoktrooieerde Rekenmeester (GR)**

Professionele kwalifikasie wat die deelnemers van hierdie studie wil bekom.

## 1.8 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1 bespreek die oorsig van die navorsing. Die oorsig sluit die inleiding en agtergrond sowel as die motivering vir die studie in. Die beskrywing van die probleem sal die doel van die studie insluit en die leser van die navorsingsvraag voorsien, sowel as die proses van die navorsing sal voorsien word. Die hoof teoretiese fundering sal ook binne hierdie hoofstuk bespreek word. Ek sal die navorsingsontwerp en metodologie verder bespreek deur die metodes van data-insameling, data-analise en etiese kwessies te deel.

Hoofstuk 2 gee die literatuuroorsig van die ervarings van EGS in hoër onderwys. Ek sal eers na definisies van EGS kyk. Ek sal dan kortliks die konteks van EGS beskryf in die konteks van die verbreding van deelnamedebatte in Hoër Onderwysinstellings (HOI), veral in die post-apartheid tydperk. Ek sal verder die agtergrond tot die konteks bespreek waarteen die navorsing uitgevoer is. Dit sal gevolg word deur 'n oorsig van die negatiewe en positiewe opvoedkundige en psigososiale ervarings van EGS deur die literatuur te hersien wat na hierdie ervarings verwys. 'n Kort bespreking van die teoretiese raamwerk en konsepte wat ek in die studie sal gebruik, sal volg.

Hoofstuk 3 sal die navorsingsontwerp en metodologie beskryf. Die navorsingsontwerp sluit die paradigma, ontwerp, metodologie en konteks van die studie in. Benaderings, soos die narratief, sal in meer besonderhede bespreek word.

Hoofstuk 4 bied die bevindinge en interpretasie van navorsingsdata aan en in hoofstuk 5 word die navorsingsbevindinge, refleksie oor die navorsingsbevindinge, aanbevelings en gevolgtrekkings bespreek.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

#### 2.1 Inleiding

Hierdie navorsing behels 'n verkenning van die opvoedkundige- en psigososiale belewinge van eerstegenerasie beurshouers in hoër onderwys (HO). Daar is al baie geskryf oor EGS in die internasionale literatuur (Jehangir 2010; 2012), maar min akademiese werk fokus op die konsep van EGS in Suid-Afrika. Spesifiek, wanneer dit kom by literatuur wat die belewenis van toegang en sukses verken, asook die verbreding van deelname aan hoër-onderwys. Meeste van die literatuur in Suid-Afrika fokus op groepe van voorheen-benadeelde studente wat sistemiese toegang geweier is tot hoër-onderwys (Mdepa & Tshiwula, 2012). Hierdie literatuuroorsig (en studie) verskuif die fokus ietwat om die lens van EGS te gebruik, aangesien dit 'n nuttige lens kan wees om die studente se belewinge in 'n hoër-onderwyskonteks te verken. Derhalwe is die fokus van hierdie literatuuroorsig om konseptuele en empiriese werk, wat op EGS se psigososiale en opvoedkundige ervarings in konteks van hoër onderwys gedoen is, globaal en plaaslik, ten einde die huidige studie, te verken.

Die Wes-Kaap het vier groot openbare instellings vir hoër onderwys. Twee hiervan is navorsingsintensiewe HOI en hierdie instellings is ook van die top vyf universiteite in die land. Een histories bevoordeelde instelling is 'n universiteit wat in die suidelike voorstede van Kaapstad geleë is en lok 'n diverse studentegroep, hoewel die meeste van hul permanente personeel, veral op senior vlak, wit en manlik is. Die tweede universiteit, 'n histories benadeelde instelling, is in die noordelike voorstede van Bellville geleë en lok oorwegend Swart (**S**wart, **B**ruin en **I**ndiër / **S**BI) studente met 'n klein aantal wit studente wat elke jaar registreer. Dit is ook die universiteit wat die grootste bevolking van arm studente in die land lok (Letseka, Breier, & Visser, 2010; Rohleder, Swartz, Carolissen, Bozalek, & Leibowitz, 2008). Die derde is 'n universiteit van tegnologie wat kampusse in beide die stad en die noordelike voorstede van Kaapstad het. Hierdie instelling lok meestal Swart (SBI) studente en sommige wit studente (Letseka, Breier, & Visser, 2010). Die vierde universiteit is geleë in die Kaapse Wynland. Hierdie instelling is 'n dubbelmedium (Engels en Afrikaans) histories bevoordeelde instelling, en lok hoofsaaklik wit Afrikaanssprekende studente (Rohleder, Swartz, Carolissen, Bozalek, & Leibowitz, 2008). Oor die afgelope 5 jaar het meer wit en swart Engelssprekende studente by die instelling ingeskryf. Die universiteit het



en poog steeds om die demografie van sy studenteliggaam te verander. In 1990 het hierdie universiteit 762 Swart studente (as generies vir Swartes, Kleurlinge en Indiërs) ingeskryf, wat 5,4% van die hele studentekorps uitmaak. In 2012 was daar 9 221 (25, 9%) Swart studente wat ingeskryf is en hierdie getal het in 2013 toegeneem tot 28,3%. In 2018 was 31 765 studente in totaal ingeskryf. Agt en vyftig persent van die ingeskrewe studente was wit, 20.1% swart, 18.1% bruin, 3.1% Indiër en 0.2% Asiërs. In terme van huistaal, het 47.8% Engels, 37.8% Afrikaans, en 10.3% 'n ander amptelike Suid-Afrikaanse taal as huistaal aangedui, met 4.1% 'n internasionale taal. ([www.sun.ac.za/statistics](http://www.sun.ac.za/statistics), n.d.)

Die fokus van my navorsing is om die opvoedkundige en psigososiale belewenisse van eerste generasie studente in hoër onderwys te verken. Die omgewing waar my navorsing uitgevoer was, is Universiteit Stellenbosch (US). US is 'n histories bevoordeelde instelling wat, net soos alle histories bevoordeelde instellings tydens die Suid-Afrikaanse apartheidsera, net Wit Afrikaanssprekende studente aanvaar het. Die nalatenskap bly vandag nog in US, met die studentebevolking oorwegend wit en Afrikaanssprekend en tans word ongeveer 40% van die studente as Swart, Indiër of Kleurling beskou. Dit impliseer dat die taal demografie binne US verander.

Alhoewel Universiteit Stellenbosch (US) reeds swart (SBI) studente in die verlede gelok het, het dit sedert 2010 reeds meer aggressiewe werwingsgeleenthede aangewend om die aantal swart studente en personeel te vermeerder. Baie studente kom van plattelandse gebiede en daarmee saam kom unieke uitdagings, waarvoor die instelling nie altyd toegerus is nie (Denzin & Lincoln, 2008; Dunn, 2011). Hierdie spesifieke groep studente is dus soms nie toepaslik voorberei op die uitdagings van die lewe nie. Hul is ver van hul huise en kulture in 'n nuwe omgewing waarmee hulle dikwels nie bekend is nie. Aan die ander kant kan die universiteit en sy personeel nie altyd ideaal toegerus wees om die studente te ondersteun op die wyse wat hulle benodig nie (Dunn, 2011).

Dit is binne hierdie huidige hoër onderwyskonteks van toenemende diversifikasie en toegang dat baie histories wit universiteite (HWU), soortgelyk aan internasionale universiteite, die uitdagings en sterk punte van EGS behoort te hanteer. Dit is dus belangrik om die literatuur wat die ervarings van EGS bespreek te oorweeg. Wie is Eerste Generasie Studente?

Die term "eerstegenerasie" op sigself, het nie een spesifieke definisie in die akademiese diskoers nie. Dit is 'n baie sterk debateerbare en omstrede term, plaaslik en in ander dele

van die wêreld. Plaaslik oorvleuel die idee van EGS met debatte oor of ras alleenlik 'n indikator van benadeling kan wees en of ander faktore soos klas en of status ook in ag geneem moet word as indikators van benadeling (Heymann & Carolissen, 2011). Elders, word die konsep EGS dikwels met begrippe soos "nie-tradisionele" studente veralgemeen. Die vraag waarom sommige studente as tradisionele en ander as nie-tradisionele studente beskou word, is 'n omstrede een. Dit impliseer dat sekere studente die reg, legitimiteit en vermoë het om betrokke te raak by hoër onderwys, terwyl ander hierdie bestemming by verstek bereik. In Australië en die Verenigde Koninkryk word daar na EGS verwys as nie-tradisionele studente. Die term "nie-tradisioneel" in die Australiese konteks het ontstaan deur na EGS te verwys as daardie studente wat vir die eerste keer 'n HOI bywoon, en wie uit 'n lae sosio-ekonomiese agtergrond kom, van Aboriginal of Torres Strait eilande afkomstig is, of van 'n landelike of afgeleë gebied. In die VSA konteks, soos in Suid-Afrika (Bangeni & Kapp, 2005), is die term EGS gebruik om te verwys na studente wat beskou word as die eerste lid in hul gesinne om aan 'n HOI te studeer. Sommige geleerdes gebruik die term EGS wanneer daar na studente verwys word wat in die minderheid in hul hoër-onderwyskonteks is, soos byvoorbeeld vroue, immigrante, of studente wie se ouers 'n lae inkomste het en studente wat bo die ouderdom van 24 is en wat klasse deelyds bywoon omdat hulle dalk broodwinners in hul gesinne is (Tinto, 2008).

## **2.2 Waarom EGS (studente wie se ouers nie HOI bygewoon het nie) besluit om HOI by te woon**

Hoër onderwys, wêreldwyd, word beskou as 'n bemagtiger van sosiale mobiliteit vir studente, ongeag hul lewensomstandighede (Bowen, Kurzweil, & Tobin, 2005). In hierdie konteks is die hoof motivering vir EGS om HOI by te woon, aspirasies na sosiale mobiliteit en die persepsie dat HO hul die moontlikheid bied om 'n bestendige middelklasinkomste en lewenstyl te bewerkstellig. Jehangir (2010) en Thomas (2012) dui daarop dat hoër onderwys deur EGS beskou word as 'n kans om opnuut te begin, en om hul strewe na maatskaplike mobiliteit en finansiële volhoubaarheid te bewerkstellig, die tipe finansiële volhoubaarheid wat hul ouers moontlik nie kon bied nie. Dit kan ook moontlik 'n positiewe invloed hê in hul gemeenskappe.

## **2.3 Oorgang van die skool na universiteit**

Tinto (2014) is van mening dat die oorgang van die hoërskool na universiteit 'n ernstige kwessie blyk te wees, omdat 'n wesenlike aantal studente nie suksesvol is nie. Thutuka-

studente aan die universiteit moet talle aanpassings maak, onder andere op sosiale, kulturele en akademiese vlak (Byrne & Flood, 2005). Barker, Van Schaik, en Famakinwa (2007) sluit hierby aan deur te stel dat studente onvoldoende voorbereid is om aan die vereistes van die Universiteit te voldoen wanneer hulle hierdie spasie betree. Tog is dit vir studente belangrik om goed te vaar en suksesvol te wees, maar as hulle nie kan aanpas nie, kan dit tot gevolg hê dat sulke studente hul studies staak of nie na wense presteer nie. Daar is dus min twyfel dat daar 'n groot gaping tussen die skool- en universiteitskonteks bestaan. Met die jaarlikse aanpassing van skoolpunte is die nuweling-eerstejaarse studente geneig om hul eie akademiese vermoëns te oorskat, terwyl hulle eintlik nie voorbereid is vir die universiteit nie (Nel, 2008). Volgens Nel (2008) is die oorgang van skool na universiteit een van grootste oorsake van die hoë druipeyfer onder studente. Studente word geblameer vir die hoë druipeyfers, maar daar moet eerder aandag gegee word aan die rol van hoëronderwysinstellings om hierdie druipeyfers te beperk. Dit is dus noodsaaklik dat universiteite op hierdie studente moet fokus en addisionele ondersteuning bied. *“Institutions of higher education need to provide appropriate academic, attitudinal and social preparation for their students”* (Lowe & Cook, 2003). Hierdie ondersteuningsdienste moet hoofsaaklik binne die eerste deel van die eerste studiejaar beskikbaar gestel word, voordat studente ang, mislukking en teleurstelling ervaar. Ondersteuningstelsels kan gebruik word om studente te motiveer en hulle vermoë om onafhanklik te leer, te verbeter (Barker, Van Schaik, & Famakinwa, 2007). Die eerste studiejaar aan 'n hoëronderwysinstelling speel by die meeste studente 'n deurslaggewende rol en kan verdere studie ingrypend beïnvloed. Sukses in die latere studiejaar berus dus tot 'n groot mate op die oorgang van die skool na universiteit. Dit is belangrik dat tersiêre instellings die inisiatief moet neem om die oorgang van die skool na universiteit te vergemaklik ten einde 'n goeie eerstejaarservaring te bevorder. Die universiteit het ook sekere inisiatiewe geneem om die oorgang van die skool na universiteit te vergemaklik, deur byvoorbeeld by sekere fakulteite vierjaarprogramme ('n verlengde graadprogram) te ontwerp om dit vir elke student moontlik te maak om 'n goeie grondslag vir die latere studiejaar te ontvang. Daar word ook mentorskappe en akademiese tutoriaalklasse aangebied. Daar is 'n noemenswaardige verskil tussen graad 12 en universiteit. Dit bemoeilik die oorgang van die skool na universiteit, omdat die werk anders benader word en die pas veel vinniger is as op skool. Die sosiale aanpassing op universiteit speel waarskynlik ook 'n rol in die student se instelling tot die akademie. Op grond van die navorser se waarneming bestee veral die eerstejaarse studente meer tyd en aandag aan

sosiale aangeleenthede as aan die akademie as gevolg van die groter gevoel van die persoonlike vryheid wat hulle ervaar.

## **2.4 Belewensisse van eerste generasie studente in hoër onderwys**

Ten einde die ervarings van EGS in Suid-Afrikaanse hoër onderwys te bespreek, is dit belangrik om historiese magte sowel as die huidige en toekomstige impak van hierdie invloede op onderwys in Suid-Afrika te oorweeg. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is nog altyd onder die loep geneem weens sy aparte onderwysstelsel tydens die Apartheid-era. Tydens hierdie periode was blankes bevoorreg en was hiërargieë van voorreg vir Kleurlinge, Indiërs en Swartes geproduseer. Swartes het die minimale hulpbronne op alle terreine van die lewe ontvang, insluitend onderrig (Rohleder, Swartz, Carolissen, Bozalek, & Leibowitz, 2008). Vandag verseker artikel 29 van die Suid-Afrikaanse grondwet die reg op basiese onderwys vir burgers, insluitende volwasse basiese onderwys en verdere onderwys. Artikel 29(2)(c) beklemtoon die noodsaaklikheid om die gevolge van vorige diskriminerende wette en praktyke wat die geïnstitusioneeliseerde rasseverskil ingestel het, te herstel (Grondwet van die Republiek van Suid Afrika, 1996). Hierdie klousules bied 'n basis vir die verwydering van diskriminerende wetgewing en vervang dit met progressiewe beleid wat alle burgers insluit (Cele & Menon, 2006; Mdepa & Tshiwula, 2012).

Net soos by meeste hoër onderwysstelsels elders in die wêreld, is daar 'n lewendige bespreking oor transformasie en wat universiteite moet doen gegewe die toenemend komplekse wêreld waarbinne ons moet funksioneer (Letseka, Breier, & Visser, 2010).

In 2019, vyf en twintig jaar na die geboorte van demokrasie in Suid-Afrika, staar die land steeds die uitdagings om die ongelykhede van die verlede reg te stel, in die gesig. Hoër onderwysinstellings verrig soms 'n hekwagter funksie wanneer dit kom by aspekte van sosiale, kulturele en ekonomiese ontwikkeling (Essack & Quayle, 2007). Sommige van die groot uitdagings wat spesifiek verband hou met EGS, word hieronder uiteengesit.

Suid-Afrika het 'n groot behoefte aan die ontwikkeling van vaardighede om behoorlik aan die wêreld ekonomie te kan deelneem. Hoëronderwysinstellings kan dus instrumenteel wees in die opleiding van hoogs geskoolde gegradueerdes wat 'n belangrike rol in die ekonomie van ons land en die wêreld kan speel. Suid-Afrikaanse HO word egter geteister deur vrae oor hoe dit bewerkstellig kan word sonder om onverdiende voordele aan histories bevoordeelde groepe voort te sit en sonder om diskriminasie van benadeelde groepe te laat

voortduur. In hierdie konteks was en is gelykheid, toegang en insluiting belangrike vrae om te oorweeg tydens die transformasie van die hoër onderwys in Suid-Afrika (CHE, 2000).

In hierdie gedeelte van die navorsing het ek gekyk na hoe literatuur die opvoedkundige en psigososiale ervarings van EGS in hoër onderwys ondersoek het. Ek het die negatiewe ervarings van die positiewe ervarings probeer skei. In die eerste gedeelte oor EGS se negatiewe ervarings, het ek spesifiek op *taal en onderrig, lesingsale as spasies van onderrig en belewenis van studente koshuis ruimtes, gefokus*.

## **2.4.1 Negatiewe opvoedkundige en psigososiale belewenisse van eerste generasie studente in hoër onderwys**

In die onderstaande paragrawe, bespreek ek literatuur wat spesifiek te make het met die negatiewe belewenisse van EGS in hoër onderwysinstellings. Hierdie gedeelte sal fokus op die *Taal en Onderrig- en lesingsaal belewenisse*.

### **2.4.1.1 Taal en Onderrig**

Studente en personeel by Suid-Afrikaanse universiteite, ongeag hul huistale, word sterk aangemoedig om Engels as taal van onderrig en leer te gebruik, want die meeste toonaangewende tekste en tydskrifpublikasies is slegs in Engels beskikbaar.

Daar is 'n aanhoudende debat oor taal in baie Suid Afrikaanse universiteite. Dit sluit in, maar is nie beperk tot die volgende kwessies nie: selfkonsep, kognitiewe simmetrie tussen moedertaal en taal van onderrig en leer, sowel as mislukking vir studente. Norton (2000) voer aan dat taal nie net oor die uitruil van inligting handel nie, maar dat 'n mens 'n gevoel van self binne en oor verskillende punte in tyd, deur taal, onderhandel. 'n Persoon kry toegang tot of word toegang geweier tot kragtige sosiale netwerke wat aan studente die geleentheid bied om te praat. EGS vind dit dan uitdagend om voortdurend aan te pas by die tale van leer en onderrig wat bepaal word deur die beleid van die spesifieke instansie waar hul studeer.

De Jager (2014) voer aan dat taal 'n faktor is wat akademiese sukses kan beïnvloed. Swakke akademiese resultate kan veroorsaak word deur 'n algemene gebrek aan taalvaardigheid of die feit dat die student studeer in 'n ander taal as hul moedertaal. Verskillende studies (Sadler & Erasmus, 2003; Steenkamp, Baard, & Frick, 2009) toon aan dat verskeie studente 'n gebrek aan taalvaardigheid beskou as 'n groot faktor vir hul swak

prestasie. Hierdie het nie slegs betrekking op die Suid-Afrikaanse konteks nie, maar word ook internasionaal aangevoer. Weil en Wagner (1997) verwys na 'n Amerikaanse studie wat bevind het dat taalhindernisse 'n student van akademiese sukses kan weerhou. In 'n studie in Hong Kong (Wong & Chai, 1996), waar die bevolking in 'n ander taal (Engels) as hul huistaal studeer, is bevind dat Engelsvaardigheid verband hou met die vlak van die studente se prestasie in rekeningkunde. In Suid-Afrika is Engels vir die meeste swart studente nie hul eerste taal of selfs hul tweede taal nie (Sadler, 2003). Vir die meeste Thuthuka-studente is die onderrigtaal nie hul eerste taal nie.

Daar is ook implikasies vir sommige EGS wanneer dit kom by kognitiewe vaardighede. Mgqwashu (2011) wys daarop dat kognitiewe vaardighede die beste aangeleer word in die moedertaal. Dit is dus belangrik dat onderrig en leer simmetries (gebalanseerd) aangebied word in studente se moedertaal. In die geval van baie Swart EGS in Suid-Afrika, is daar asimmetrie (ongelykheid) tussen hul eie moedertaal en die taal van onderrig en leer.

Studente wat Engels en Afrikaans as eerste tale praat, ervaar epistemologiese toegang sedert primêre onderwys. Gedurende hul opleiding het hul die geleentheid om die taal wat hul van hul ouers ken, te gebruik (Prah, 2002), maar die meeste EGS moet voortdurend onderhandel tussen hul huistaal en tale wat nie tipies hul eerste tale is nie, maar wat as medium van onderrig gebruik.

#### **2.4.1.2 EGS in lesingsale as ruimtes van onderrig en leer**

Lesingsale as leerareas kan plekke word waar alle studente se kollektiewe ervarings gehoor en geïntegreer word, maar ongelyke magsverskille in klaskamers kan EGS stilmaak, sodat slegs dominante, magtige stemme gehoor word (Bengesai, 2011; Akhtar, 2014). Dit is dus belangrik dat mag in die opvoedkundige konteks geminimaliseer word, sodat studente die geleentheid kry om hulself as gelykes te beskou (Tinto, 2006-2007). Op hierdie wyse kan studente in 'n beter posisie wees om te leer sonder vrees vir intimidasie of bespotting (Akhtar, 2014 ; Bengesai, 2011). Daar is baie maniere waarop onderrig en leer meer gelyk en meer divers gemaak kan word.

Paideya (2011) bevestig Vygotsky (1978) se werk op die kognitiewe beginsel dat kennis eers sosiaal opgebou en dan geïnternaliseer word. Hierdie begrip suggereer dat die skepping van leerruimtes meer behels as om die eksterne toestande te beheer. Dit behels ook die bemagtiging van die magsimmetrie tussen studente en dosente wat opvoedkundige

praktyke kenmerk (Akhtar, 2014). Wenger (2000) stel ook voor dat individue in leersituasies stellasies vir mekaar bied om die vaardighede en kennis vir deelname te verwerf.

As daar aannames in die konteks van onderrig en leer bestaan, maar daardie kragasimmetrie bestaan nie tussen dosente en studente sowel as tussen verskillende groepe studente nie, kan gemarginaliseerde studente se selfbeeld en selfvertroue beïnvloed word. Dit kan daartoe lei dat hul minimaal in lesingruimtes deelneem (Akhtar, 2014; Bengesai, 2011). Dit is dus belangrik dat ervarings van diversiteit in die kurrikulumontwerp en lesinglokale in ag geneem word (Leibowitz, Van der Merwe & Van Schalkwyk, 2012).

#### **2.4.1.3 EGS se belewenis van studentekoshuise**

Baie EGS word aangemoedig om op kampusse in koshuise te bly, maar die oorheersing van institusionele kulture binne hierdie koshuise kan 'n negatiewe uitwerking op EGS hê.

Navorsing dui daarop dat lewe in studentekoshuise, wat hoërondewysinstellings aan studente bied om nader aan die kampus wees, 'n verskeidenheid van gewenste akademiese uitkomst bevorder, onder andere as gevolg van die feit dat dit studente se betrokkenheid by die instelling verbeter (Eccles & Wang, 2012). Studentebehuising op kampusse is belangrike hulpbronne omdat hoër onderwysinstellings in Suid-Afrika gewoonlik ver is van waar die meeste studente woon (Mdepa & Tshiwula, 2012). Navorsing bewys ook dat studente wat op die kampus woon meer geneig is, as diegene wat af-kampus woon, om met personeel te werk, deel te neem aan buitemuurse aktiwiteite, institusionele hulpbronne te gebruik en dat hierdie aktiwiteite in die algemeen voordelig vir studente is (Nelson, Dickson, & Hargie, 2003).

Studente koshuise is hoofsaaklik sosiale instellings waarin studente meer geleenthede vir sosiale eerder as akademiese betrokkenheid ervaar. Sosiale betrokkenheid is 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van hoër onderwysstudente, maar dit is onwaarskynlik dat dit akademiese prestasie sal verbeter, veral wanneer studente blootgestel kan word aan 'n verskeidenheid potensiele afleidende sosiale aktiwiteite soos alkoholgebruik (Pascarella & Terenzini, 1991). Wanneer EGS by histories bevoordeelde instansies aansluit, ondervind hulle 'n sosiale konteks binne studentekoshuise waar daar diep gevestigde sosiale kulture bestaan wat nie noodwendig voordelig is vir mense wat nie met die kultuur vertrou is nie (Akhtar, 2014).



Hierdie instellings mag ook nie noodwendig die rass spanning wat in studentekoshuise mag voorkom, optel nie (Baber, 2012). Koshuise dien as 'n primêre, gekonsentreerde gebied waarin simbole, praktyke en waardes beide inklusiewe en diskriminerende institusionele kulture kan skep (Robertson, 2014). Dit het daartoe gelei dat hoër onderwysinstellings 'n kontemporêre krisis ervaar, naamlik, die feit dat oorwegend wit hoër onderwysinstellings minder swart-studente kan werf en behou (Harmon, 2012).

#### **2.4.1.4 Finansiële Uitdagings**

Carolissen en Firfirey (2010) voer aan dat 'n groot aantal studente gedwing word om die universiteit te verlaat, omdat hulle nie kan bekostig om voort te gaan om te studeer nie. Volgens die outeurs is daar twee algemene redes vir waarom studente die universiteit verlaat: Eerstens, studente is nie voldoende voorbereid op universiteit nie en tweedens, studente ervaar finansiële angs en sukkel om hulself van maand tot maand te onderhou. As gevolg van die stigma wat geassosieer word met armoede en hongerte, verberg studente dikwels hul lot. Arm studente is meer geneig om die universiteit te verlaat eerder as om hul armoede te ontbloot. Dit is dus nie verbasend dat daar nie kwalitatiewe literatuur bestaan oor studente se ervarings van armoede in Suid-Afrikaanse hoër onderwys nie, aangesien die stigma van armoede hulle stilmaak.

Die vermoë om navorsing te doen hang af van die werwing van deelnemers en hierdie faktor kan in die gedrang kom as gevolg van stiltes oor armoede. Stigma impakteer dus op die vermoë van hoër onderwysinstellings om kontekstueel in die siklus van armoede in te gryp wat dan veranderd bly. Volgens Carolissen en Firfirey (2010) is een van die grootste uitdagings om transformasie in hierdie gebied te bewerkstellig die stigma oor armoede wat arm studente internaliseer en handhaaf. Om die sielkundige nood wat verband hou met armoede te omseil en te verlig, is daar 'n verskeidenheid strategieë wat studente gebruik om hul armoede te verbloem.

Dus sal intervensies vir sosiale geregtigheid meer geneig wees om suksesvol te wees wanneer sulke intervensies veelvlakkig is. Makro-vlak intervensies, soos beleid, kan aangevul word met mikro- en meso-vlak intervensies wat kan help om studente wat sukkel om finansiëel in hoër onderwys te oorleef te identifiseer en te ondersteun.



## **2.4.2 Positiewe opvoedkundige en psigososiale belewenisse van eerste generasie studente in hoër onderwys**

EGS het nie net negatiewe ervarings van hoër onderwys nie. Daar is positiewe ervarings wat hulle aanmoedig om voort te gaan met hul studies totdat hul gegraduateer het. Dit wissel van die ondersteuning wat hul ontvang wanneer hul probeer om *toegang te verkry tot instellings vir hoër onderwys*, die *rol van die gesin* en die *finansiële hulp* beskikbaar vir klasgelde en verblyf.

### **2.4.2.1 Toegang tot instellings vir hoër onderwys**

In baie lande is nasionale beleid ingestel om toegang tot hoër onderwys uit te brei. Hierdie beleid het die aard en behoeftes van inkomende studente verander (Briggs, Clark, & Hall, 2012).

Op 7 Januarie 2010 het die Suid-Afrikaanse stelsel van hoër onderwys homself verbind om toegangsyfers tot die 26 Suid-Afrikaanse universiteite te verbeter en om te verseker dat hoër onderwys bekostigbaar raak vir die meeste individue en gesinne (HESA, 2010). Sommige instansies het dadelik prosesse in plek gestel om voorsiening te maak vir finansiële hulp aan akademies verdienstelike, maar ook behoeftige studente uit hul eie begrotings (CHE, 2010).

EGS het die begunstigdes van hierdie ooreenkoms tussen hoër onderwysinstellings en die Suid-Afrikaanse hoër onderwysstelsel geword, omdat hulle in die verlede nie die geleentheid gehad het om deel te neem nie. Die het veral betrekking op die histories benadeelde universiteite (HBU) weens die streng keuringsvereistes wat gebruik is om studente aan dié instellings te aanvaar (CHE, 2010; HESA, 2010). EGS dra nou by tot die veranderende demografie van die studentekorps in hoër onderwys en is een van die snelgroeiende segmente van die voorgraadse studentepopulasie in die konteks van die uitgebreide deelnemende agenda in Hoër onderwys (Burke, 2012; Jehangir, 2010).

In Suid-Afrika was daar 'n merkbare toename in swart studente ingeskryf vir hoër onderwys van 40% in 1993 tot 66.4% (meer as twee derdes) in 2016 by instansies wat voorheen uitsluitlik wit was. Terwyl daar van die swart studente verwag word om aan te pas by die dominante Europese kultuur van die wit-kampusse, het hul teenwoordigheid op die kampus en hul spesifieke behoeftes, 'n impak gehad op die verandering van die kampuskultuur

(CHE, 2017). Dit het daartoe gelei dat baie EGS en swart studente hul grade suksesvol voltooi het.

#### **2.4.2.2 Finansiële steun aan Voorheenbenadeelde studente (EGS)**

Maile en Letseka (2008) het bevind dat 40% van Suid-Afrikaanse studente die universiteit verlaat in hul eerste jaar. Dit is geen verrassing dat uiterste finansiële probleme grootliks hiervoor te blameer is nie. Eerstegenerasie studente van gesinne van 'n lae opvoedkundige vlak, het dus die grootste kans om uit te val.

'n Studie deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (Maile & Letseka, 2008) het bevind dat gemiddeld slegs 15% van die studente hul grade in die toegelate tyd voltooi. Hoë studente-uitvalkoerse en druipsyfers is 'n groot probleem in 'n land met beperkte staatshulpbronne, 'n desperate tekort aan hoëvlakvaardighede en 'n dringende behoefte om inkomstevlakke onder armes te verhoog.

Terwyl Suid-Afrika 'n hoogs suksesvolle Nasionale Studente Finansiële Hulpskema het, wat ongeveer 120 000 van 735 000 universiteitstudente ondersteun, dek lenings en beurse nie die volle studiekoste nie, en veroorsaak dat arm studente sukkel om lewens- en ander uitgawes by te bring. Finansies is 'n groot struikelblok vir studente as gevolg van die feit dat baie studente se familie inkomste tussen R600 en R1400 per maand is (Maile & Letseka, 2008).

Sowat 70% het aangedui dat hul geen broers en/of susters met universiteitservaring het nie, wat daarop dui dat hul die eerste-generasie universiteitstudente in hul families is.

Letseka wys daarop dat finansiële probleme meeste van die studente wat uitval verplig om deeltydse of voltydse werk te soek. Terwyl dit dalk nodig mag wees om hul karige finansiële hulpbronne aan te vul, is daar geen twyfel dat die onvermoë om 'n balans tussen studie en werk te bewerkstellig gevolglik nog 'n rede mag wees dat hul nie uitsluitlik op hul studies kan fokus nie.

Die studie het verder bevind dat onder studente wat uit die sewe universiteite uitgeval het, 70% uit lae-inkomste families gekom het. Hierdie verhouding het gestyg tot 82% by die histories benadeelde Universiteit van Fort Hare. Daar is dus 'n groot moontlikheid dat lae familie inkomste oor die algemeen ooreenstem met gebrek aan formele onderwys en veral universiteitsopleiding (Maile & Letseka, 2008).

Volgens die studie het swart Afrikaners die grootste deel gevorm van studente wat lae sosio-ekonomiese status gehad het. Terwyl 73% van die swart studente uit lae-inkomstegesinne was, was slegs 12% van die wit studente uit lae inkomstegesinne. Omgekeerd was slegs 9% van swart studente en 47% van die wit studente van gesinne met hoë inkomste.

Ander redes vir hoë uitvalkoerse was swak loopbaankeuses, huishoudelike probleme, swangerskap, die onvermoë om sosiale en akademiese lewe te balanseer en gebrek aan behoorlike tydsbeplanning.

Die uitvalkoers by Suid-Afrikaanse universiteit is nie maklik om op te los nie. HOI het egter die regering versoek om studieleenings en beurse in te samel om die finansiële druk op behoeftige studente te verlig. In die afgelope dekade het baie instellings ook akademiese ondersteuningsisteme vir studente van substandaardskole ingestel.

#### **2.4.2.3 Befondsingsprojek van SAIGR (Suid-Afrikaanse Instituut vir Geoktrooieerde Rekenmeesters)**

Deurvloeikoerse bly problematies in Suid-Afrika, veral aangesien voorheenbenadeelde studente oorweldig verteenwoordigend is in hierdie verband. Weil & Wagner het al in 1997 uitgewys dat Suid-Afrika 'n groot tekort aan swart geoktrooieerde rekenmeesters het. Dit is ook herhaaldelik erken dat Suid-Afrika swart geoktrooieerde rekenmeesters (GRs) nodig het. In die lig van die beduidende tekort aan GRs, moet daar vasgestel word of Suid-Afrika genoeg doen om hierdie probleem aan te spreek. Verskeie programme is reeds vir hierdie doel ontwikkel. Hiervan is die Thuthuka-program tot dusver die grootste projek om meer swart GRs te bekom. Volgens Sadler & Erasmus (2005) is die program teen 'n koste van R62 miljoen tot stand gebring en teiken dit beide stedelike en plattelandse leerders. "Thuthuka" is 'n Zoeloe-werkwoord wat "ontwikkel" beteken. Die SAIGR (Suid-Afrikaanse Instituut vir Geoktrooieerde Rekenmeesters) se rol hierin is om fondse vir die projek te verskaf en te verseker dat die voorgeskrewe standarde vir die voorbereiding van studente gehandhaaf word (Sadler & Erasmus, 2005). Alle Suid-Afrikaanse universiteite se Rekeningkunde departemente kon deelneem aan die Thuthuka program, maar net Suid-Afrikaanse burgers het vir die beurse gekwalifiseer. In 2016 het 825 Thuthuka beurshouers as rekenmeesters tot SAIGR se ledetal toegetree waarvan Universiteit van Kaapstad (UK) 124, Universiteit van Johannesburg (UJ) 138, WITS 52, NMMU 128, US 79, UP 159, UFS 101 en UKZN 44 Thuthuka-rekenmeesters opgelewer het. In Augustus 2018 was daar

44,711 geoktrooieerde rekenmeesters in Suid-Afrika, waarvan 13% swart, 4% bruin en 71% wit is (SAICA, 2018).

#### **2.4.2.4 Hanteringsvaardigheid**

Vir EGS is aspiereer om 'n hoër onderwysstudent te wees, 'n droom en die werklike proses om 'n hoër onderwysstudent te wees, 'n realiteit wat veerkragtigheid en motivering nodig het. Veerkragtigheid kan beskryf word as 'n konstellasie van eienskappe wat vertoon word deur kinders wat in benadeelde omstandighede gebore en opgevoed word (Ungar, 2006). Hierdie studente se strewe na sukses in hoër onderwys kom uit die realiteit wat hulle in hul families, gemeenskappe en skoolstelsel ervaar het. Hierdie ervarings het hulle wakker gemaak vir iets anders en 'n poging om te streef om suksesvol te wees teen alle kanse. Beide Greene (2002) en Luthar (2003) stem saam dat veerkragtigheid in die teenwoordigheid van teenspoed voorkom. Geleendes het bevind dat hierdie studente sterk op selfmotivering, selfdoeltreffendheid en 'n geïnternaliseerde lokus van beheer staatmaak (Naumann, Bandalos, Gutkin, & Terry, 2003).

#### **2.4.2.5 Ondersteuning deur dosente aan EGS**

Verskeie literatuur verwys na die belangrike rol van dosente by EGS. Dit is van uiterse belang dat geskikte dosente vir hierdie studente aangestel word (Stellenbosch University, First Year Academy Report 2006). Die tipe dosent wat 'n addisionele hulpklas aanbied, oefen ook 'n invloed uit op studente se houding en hul benadering tot leer. Die aard en bekwaamhede van die dosent speel dus 'n groter rol as wat normaalweg aanvaar word: "*Quality of teaching adds value*" (De Beer, 2006). Om 'n addisionele hulpklas suksesvol aan te bied, verg spesiale vaardighede soos geduld, vriendelikheid, toeganklikheid en die vermoë om op die studente se vlak te dink: "Dit is belangrik om daarop te let dat die sukses van 'n tutorprogram ten nouste saamhang met die entoesiasme van 'n dosent wat primêre verantwoordelikheid vir die tutorprogram aanvaar" (Van Deventer, 2005). Volgens 'n studie aan die Universiteit van Stellenbosch was studente oor die algemeen beïndruk met die dosente se entoesiasme, voorbereiding en gespesialiseerde kennis (De Jager, 2014).

Dosente dien dikwels as rolmodel vir EGS. Dosente vervul in werklikheid verskeie rolle, onder andere as vakkundige, mentor, sielkundige en verteenwoordiger van formele gesag (Naude, 2002) en moet dus bewus wees van die invloed wat hulle op student uitoefen. Dosente speel ongetwyfeld 'n besondere rol in die ondersteuning van studente. Die aandag

wat die Skool vir Rekeningkunde skenk aan die dosent wat by die hulpgroep betrokke is, dra ook by tot die sukses. Dit blyk dat die regte tipe dosent onontbeerlik is om 'n bystandsprogram optimaal te laat funksioneer.

De Jager (2014) het bevind dat die twee belangrikste faktore wat akademiese sukses vir Thuthuka-studente bevorder, ondersteuning en individuele toewyding is. Volgens haar is studente afhanklik van akademiese, persoonlike en finansiële ondersteuning. Hulle beskou harde werk, voorbereiding en selfdisipline as bepalende faktore in hul akademiese sukses. Sy noem ook dat motivering, gereelde klasbywoning en goeie tydsbestuur hul sukses bevorder.

By die Skool vir Rekeningkunde (SvR) aan die Universiteit Stellenbosch, word die deurvloeikoerse voortdurend in oënskyn geneem, veral wanneer dit kom by die eerstejaarsstudente. Internasionale studies dui 'n hoë uitvalkoers vir EGS aan (Maile & Letseka, 2008; De Jager, 2014). Om die waarheid te sê, hul kanse om hul studies te staak voor hul tweede jaar, is dubbel dié van studente wie se ouers 'n B-graad voltooi het. Die Universiteit Stellenbosch werk via die universiteit se Eerstejaarsakademie aan 'n hele aantal inisiatiewe om te voldoen aan die behoeftes van alle eerstejaarsstudente, en ook spesifiek aan eerste-generasie studente. Eerste generasie studente moet baie uitdagings te bowe kom. Gewoonlik sluit dit moeilike persoonlike en skolasiese omstandighede in en die feit dat hulle nie vertrouwd is met die kampuslewe en akademiese sowel as administratiewe prosesse in die hoërsonderwys nie (Tinto, 1993). Verder identifiseer Tinto (1993) drie belangrike bronne van studente se uitvalkoers: akademiese probleme, die onvermoë van individue om hul opvoedkundige en beroepsdoelwitte uit te sorteer en hulle versuim om te bly of opgeneem om te word in die intellektuele en sosiale lewe van die instelling. Tinto se "Model van Institusionele Retensie" voer aan dat deur te volhard en sukses te behaal, is studente-integrasie nodig in formele (akademiese prestasie) en informele (fakulteit/personeel interaksies) akademiese stelsels en formele (buitemuurse aktiwiteite) en informele (portuur-interaksies) sosiale stelsels.

## **2.5 Teoretiese benaderings wat gebruik word om die ervarings van eerste generasie studente te ondersoek**

Daar is baie verskillende teoretiese benaderings wat gebruik kan word in navorsing wat EGS behels. Hierdie teorieë sluit in, Yosso se sosiale en aspirerende leerteorieë (Yosso, 2005) die veerkragtigheidsteorie (Ungar, 2008), en Bronfenbrenner se sisteemteorie

(Bronfenbrenner, 1998). Hierby sluit die raamwerk van Prilleltensky (2003) aan om armoede op mikro- en makro-vlak te verstaan. Ek sal elkeen van hierdie teorieë kortliks beskryf, aangesien ek my studie teoreties ondersoek deur verskeie drade uit hierdie teorieë te trek.

### **2.5.1 Yosso se kulturele welvaartsteorie**

Yosso (2005) het die konsep 'aspirerende kapitaal' gebruik om gemeenskaps-kulturele rykdom as sentraal tot kritiese rassteorie (KRT) te konseptualiseer. KRT fokus op en leer uit die verskeidenheid kulturele kennis, vaardighede, vermoëns en kontakte wat besit word deur sosiaal gemarginaliseerde groepe wat dikwels onherkenbaar en onbekend raak, veral in instansies oorheers deur kulture van witheid en patriargie. Yosso glo dat die sukses van nie-eerste generasie studente nie net toegeskryf kan word aan hul sosiale en kulturele rykdom soos Bourdieu aandui nie. Die uitdaging is dat die kapitaal wat die EGS na die hoër onderwys konteks bring, amper nooit in die kurrikulum of sosiale aktiwiteite van sommige hoër onderwysinstellings geïntegreer word nie, en dit laat die EGS glo dat hul kultuur nie in hoër onderwys tel nie en hulle word dan gedwing om te integreer in 'n kultuur wat nie noodwendig hul eie is nie.

Kiguwa (2014) stem saam met Yosso en bevestig dat opvoedkundige instellings in Suid-Afrika na 1994 sommige kulturele praktyke en ervaringsuitdrukkings weerspieël. Hierdie praktyke en uitdrukkings beklemtoon 'n kultuur dinamika van mag en dit bepaal soms dominante ervarings in hoër onderwyskontekste. Volgens Jansen (2004) is die finale brug om oor te steek om sodoende sosiale integrasie by oud-wit hoër onderwysinstellings in Suid-Afrika te vestig, die skep van 'n inklusiewe institusionele kultuur, wat hy beskryf as "die manier waarop ons dinge hier doen", waarin studente met verskillende agtergronde "tuis voel".

Volgens Norodien-Fataar en Daniels (2016) verwys opvoedkundige betrokkenheid na die praktyke wat studente vestig om betrokke te raak by die universiteit se ondersteuningsinfrastruktuur wat bedoel is om hulle die geleentheid te gee om te leer. EGS betree die universiteit as studente wat ekstra hulp benodig. Verder voer hulle aan dat EGS ook strategiese keuses maak oor die maniere waarop hulle in die sosiale ruimtes van die universiteit betrokke raak, met fokus op die verkryging van die nodige akademiese kapitaal vir hul akademiese sukses.

Die vraag kan dus gevra word: Hoe hanteer studente die onderdrukkende strukturele konteks? Die veerkragtigheidsteorie kan 'n moontlike antwoord in hierdie verband bied.

### 2.5.2 Ungar se Veerkragtigheidsteorie

O'Doherty, Wright en Masten (2006), definieer veerkragtigheid as positiewe aanpassing ten spyte van teenspoed. Hul stem saam dat positiewe uitkyk gebruik kan word as 'n konstruktiewe siening van teengang met die klem op volharding, vasberadenheid, die vermoë om terug te keer van teengang en om 'n stap terug te neem, 'n situasie te hersien en 'n pad vorentoe te beplan (Walker, Holling, Carpenter, & Kinzig, 2004). Veerkragtigheid moet egter nie misverstaan word as slegs verwysend na individuele eienskappe nie. Veerkragtigheid kom ook voor in interpersoonlike en gemeenskapsekologieë (Luthar, 2003; Ungar, 2005). Dit beteken dat die beginsel van aanpassing in uitdagende omstandighede impliseer dat individue stelsels moet hanteer en aanpas by veranderende toestande binne 'n ekosisteem.

Ungar (2008) se Veerkragtigheidsteorie is gebruik om die ervarings van mense wat uit gemarginaliseerde of agtergeblewe agtergronde kom, te ondersoek, wat met uitdagings in hul werksplekke of in opvoedkundige kontekste te doen het (Brookes, 2006). Mense soos EGS moet dikwels bekwaamheid en hantering toon ten spyte van deurlopende of kumulatiewe teenspoed om suksesvol te wees. O'Doherty Wright en Masten (2006) stem saam dat veerkragtigheid geneig is om te manifesteer in die wederkerige wisselwerking tussen individue in verhoudings en omgewings, veral gesinne en woonbuurte, en spesifieke kontekste soos opvoedkundige instellings wat groter ruimte bied om die invloed van kulturele en maatskaplike dimensies te erken. Die idee van ekologieë, waarna verwys word in veerkragtigheidsteorie, is sentraal geleë in Bronfenbrenner se teorie.

### 2.5.3 Bronfenbrenner se Sistemiese teorie

Bronfenbrenner se sistemiese teorie gebruik die konsepte *mikrosisteem*, *mesosisteem*, *eksosisteme* en *makrosisteem* om die belangrikheid van die tweerigting-invloede tussen individue se ontwikkeling te verstaan en hul omgewingskontekste te benadruk (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2010)



Bronfenbrenner se teorie dui daarop dat die groot uitdaging van die onderwysstelsel is om die kompleksiteit van die invloede, interaksies en interverwantskappe tussen die individuele leerder en verskeie ander stelsels wat met die leerder verband hou, te verstaan vanuit die *ekologiese sisteemteorie* of stelselveranderingperspektief (Bronfenbrenner, 1998). Bronfenbrenner se ekologiese teorie neem die agtergrond en geskiedenis van 'n persoon sowel as sy/haar persoonlike eienskappe in ag. Die model erken die omgewing sowel as die samelewingstelsels waarby 'n persoon funksioneer en rekenskap gee van die wederkerige interaksie tussen die persoon en sy/haar omgewing (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenner het die ekologiese model ontwikkel nadat hy erken het dat die individuele kontekstuele verwantskap in ander teorieë van menslike ontwikkeling oor die hoof gesien is, wat hoofsaaklik gefokus is op die individu of die konteks van ontwikkeling (bv. die omgewing).

Die **mikrosisteem** is die binneste laag van Bronfenbrenner se model. Hierdie konteks is die naaste aan 'n individu en sluit interpersoonlike verhoudings en direkte interaksies met die onmiddellike omgewing in. Byvoorbeeld, familieledede en 'n kind se skool word beskou as deel van die mikrosisteem (Bronfenbrenner, 1994; 1998).

Die **mesosisteem** verwys na die verhoudings wat tussen die mikrostelsels ontwikkel en bestaan, d.w.s 'n mesosisteem is 'n stelsel van mikrosisteme. 'n Voorbeeld van 'n mesosisteem is in die geval waar 'n leerder wat uit 'n nie-ondersteunende tuisomgewing kom, nie die emosionele ondersteuning wat hy/sy nodig, ontvang nie. Dit kan moontlik veroorsaak dat die individu hindernisse tot leer ontwikkel. Dieselfde individu kan 'n oplettende versorgende onderwyser hê wat 'n positiewe ondersteuning kan gee wat die selfbeeld van die leerder kan bevorder. Die huis- en skoolomgewing vul mekaar aan tot voordeel van die leerder (Lourens E. , 2013).

Die **eksosisteem** beïnvloed nie individue nie, maar sluit aspekte van strukture binne die mikrosisteem in. Byvoorbeeld, finansiële probleme binne die gesin van herkoms en ouerlike werkverlies kan 'n kind beïnvloed, selfs al is die kind nie direk betrokke nie (Bronfenbrenner, 1994).

Die **makrosisteem** is die buitenste laag van Bronfenbrenner se model. Hierdie stelsel sluit sosiale of kulturele ideologieë en oortuigings in wat 'n individu se omgewing beïnvloed. Byvoorbeeld, wette mag in die makrosisteem opgeneem word. Die sisteemteorie sal hoofsaaklik fokus op die ervarings wat die EGS se vordering in hoër onderwys kan fasiliteer



of belemmer (Heymann & Carolissen, 2011). Bronfenbrenner se stelselmodel is 'n gepaste model om die ervarings van die eerste generasie studente te bestudeer aangesien dit die wedersydse en dinamiese interaksies tussen die student en die kampusomgewing kan ondersoek (Renn & Arnold, 2003)

#### **2.5.4 Prilleltensky (2003) se teoretiese sisteemperspektief van armoede**

Firfirey en Carolissen (2010) voer aan dat sommige strukturele intervensies wat daarop gerig is om billikheid in terme van die klas reg te stel, meer toepaslik, konteksspesifiek en effektief kan wees as ons weet wat arm studente se mikro- en meso-vlak-ervarings is. Gegewe hul argument, gebruik hul 'n teoretiese oorsig van 'n bepaalde sisteemperspektief, naamlik Prilleltensky (2003) wat studente se ervarings van armoede op verskillende sistemiese vlakke sal reflekteer. Die raamwerk van Prilleltensky om armoede op mikro- en makro-vlak te verstaan, bied 'n nuttige struktuur om die literatuur oor armoede te bespreek en bied ook 'n analitiese struktuur vir die navorsingsresultate van die huidige studie.

Armoede beïnvloed ook die leefstyl, sosiale, politieke, en opvoedkundige lewens van individue, families en gemeenskappe. Mense wat in armoede leef, het nie finansiële hulpbronne om die basiese lewenstandaard te handhaaf nie, het minder opvoedkundige en werksgeleenthede en is minder geneig om toegang tot onderwys van goeie gehalte te hê.

SAICA het besef dat dit nog baie jare sal neem om die ongelykheid in sy ledetal reg te stel, en het daarom strukturele intervensies vir swart arm studente geïmplementeer deur die instelling van die Thuthuka-beurs. Hierdie transformasie-inisiatief is ingestel vir vaardigheidsontwikkeling van swart geoktrooioeerde rekenmeesters deur 'n Suid-Afrikaanse professionele organisasie. Die Thuthuka-projek is daarop gemik om te belê in die ontwikkeling van menslike en institusionele kapasiteit, om spesifiek die kwessies van Suid-Afrika se skaars en kritieke vaardighede aan te spreek (Barac, 2015).

Hierdie organisasies en hul onderskeie psigo-opvoedkundige programme is belangrik, maar kan deur akademici in die klaskamer versterk word. In 'n konteks waar intervensies vir sosiale geregtigheid waarskynlik meer suksesvol sal wees as hulle op meer as een vlak is, kan makrovlak-intervensies, soos beleid, aangevul word met mikro- en mesovlakintervensies om sodoende studente te erken en te ondersteun wat sukkel om finansiëel in hoër onderwys te oorleef.

## 2.6 Samevatting

Hierdie navorsing het die teoretiese raamwerke wat hierbo genoem is as fondasie gebruik omdat hierdie raamwerke die ervarings van EGS in hoër onderwys vasvang en verken. Die literatuuroorsig het belangrike kwessies aangeraak wat die ervarings van die EGS beïnvloed en die aspekte wat hindernisse in die sukses van die EGS in hoër onderwys tot gevolg het. Dit sluit ook kwessies wat hulle motiveer om aan te pas en uiteindelik te slaag in. Ek het hierdie hoofstuk afgesluit deur die ekologieë van opvoedkundige benadeelde studente by HOI in Suid-Afrika te beskryf. Die impak van hierdie ekologieë op die student-ervaring word uitgelig deur die studente se vertellings. Die volgende hoofstuk beskryf die metodologie wat in hierdie studie gebruik word.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

#### 3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk gaan ek die navorsingsontwerp en metodologie bespreek wat gebruik is om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: Wat onthul Thuthuka-EGS se stories omtrent hul psigososiale- en opvoedkundige belewenisse in 'n hoër onderwys omgewing? Die navorsingsontwerp en metodologie word binne die navorsingsparadigma bespreek. Ek beskou hierdie paradigma as die mees geskikte vir die spesifieke navorsingsvraag wat ek ondersoek het.

#### 3.2 Navorsingsparadigma

'n Navorsingsparadigma is 'n stel aannames of oortuigings oor fundamentele aspekte van die werklikheid, wat aanleiding gee tot 'n bepaalde wêreldbeskouing. Denzin en Lincoln (2008) beskryf 'n paradigma as die net wat die navorser se epistemologiese, ontologiese en metodologiese perseel bevat. Epistemologie verwys na die verhouding tussen die navorser en die kennis wat bestudeer word. Ontologie verwys na die aard van die werklikheid wat bestudeer gaan word, terwyl metodologie verwys na die navorsingsproses wat in die studie toegepas word (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006). Die keuse van die paradigma oriënteer die bedoeling, motivering en verwagtinge van die navorsing. Die interpretatiewe paradigma het as doel die begrip van menslike ervaring en maak staat op die deelnemers se siening van die kwessie wat bestudeer word (Mackenzie & Knipe, 2006). Volgens interpretatiewe epistemologie is die navorser empaties teenoor die deelnemers en word dan deel van die navorsing (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006). Kennis word verkry deur die interaksie van die navorser met die deelnemers. Interpretatiewe ontologie postuleer dat daar geen objektiewe realiteit is nie, maar eerder veelvuldige realiteite as gevolg van wisselende menslike ervarings. Dit lei tot 'n interpretatiewe metodologie wat interaksioneel, induktief en kwalitatief is (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006).

Die onderhoude wat ek as data-insamelingsmetode gebruik het, was interaktiewe prosesse van luister, skryf en praat. Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006) let op dat indien die navorser van mening is dat die werklikheid wat bestudeer moet word, bestaan uit mense se subjektiewe ervarings van die buitewêreld, kan hy/sy 'n interpretatiewe benadering aanneem. Ek het hierdie studie dus binne die interpretatiewe paradigma geplaas en 'n

navorsingsproses in die konteks van hierdie paradigma ontwikkel (Merriam, 2009; Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2008; Silverman, 2015).

Met hierdie navorsing wou ek dus probeer om die belewenisse van die uitdagings en geleenthede wat die kampuslewe van die Universiteit aan eerste-generasie beursstudente stel, te verstaan. Meer spesifiek, beoog ek om die belewenisse van die eerste-generasie Thuthuka beurshouers uit voorheen-benadeelde agtergronde, wat opleiding as geoktrooieerde rekenmeesters ontvang, te ondersoek. Dit is 'n poging om te sien en te verstaan hoe hulle hul werklikheid opgestel het deur hulle te vra om hul ervarings te deel deur daaroor te praat.

### **3.3 Navorsingsontwerp**

Daar is verskillende ontwerpe verbonde aan kwalitatiewe navorsing soos etnografie, fenomenologie, gegronde teorie en gevallestudie-ontwerpe (Cresswell, 2007; Merriam, 2009; Stake, 2006). Ek het verkies om my navorsing as gevallestudie te doen.

Die gevallestudie-metode word gebruik om die holistiese en betekenisvolle eienskappe van werklike gebeure te behou (Stake, 2006). 'n Gevallestudie word bepaal deur die feit dat dit 'n begrensde stelsel is (Liversage, Naudé, & Botha, 2018) en dat dit nie noodwendig beteken dat slegs een geval bestudeer word nie. Schumacher en McMillan (1989) en Yin (2017) verduidelik verder dat 'n gevallestudie nie 'n verteenwoordigende steekproef is nie en die doel van 'n gevallestudie is om teorieë uit te brei. Oor die algemeen word gevallestudieontwerpe gebruik om 'n grondige begrip van die situasie of konteks en die betekenis daarvan vir diegene wat betrokke is, te verkry.

Om betekenis te vestig deur gevallestudies word verskeie perspektiewe tipies in ag geneem om die invloed van multivlakke sosiale stelsels op die perspektiewe en gedrag van deelnemers te verstaan (Babbie & Mouton, 2007). Ek het die gevallestudie gekies omdat dit goed van toepassing was op die beoogde navorsing om die opvoedkundige en psigososiale ervarings van EGS in 'n hoër onderwysinstelling te verken. Hierdie geval was uniek aan die deelnemers wat eerste generasie studente (EGS) was in 'n unieke konteks van 'n histories bevoordeelde hoër onderwysinrigting (HOI).

Kwalitatiewe navorsing het ten doel om menslike ervarings te beskryf en te verduidelik en 'n verskeidenheid metodes van dataversameling te identifiseer. Die gebruik van taal en/of kommunikasie om data te versamel, word bespreek. Die metode van menslike

kommunikasie, hetsy gesproke of geskrewe, bestaande uit die gebruik van woorde op 'n gestruktureerde en konvensionele wyse. Ek bied die realiteite van agt Thutuka-beursstudente se ervarings op die US-kampus aan deur middel van 'n gevallestudie en deur die aanwend van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering is (Creswell, 2009).

### **3.4 Navorsingsmetodologie**

#### **3.4.1 Narratiewe gevallestudie**

In die konteks van hierdie navorsing is die interpretatiewe paradigma gebruik om die probleem te ondersoek, omdat dit klem plaas op betekenis en ervaringskennis. Hierdie paradigma plaas die sentrale besorgdheid by die deelnemers en stel die navorser in staat om inligting van deelnemers te bekom oor hul subjektiewe wêreld en hul ervarings (Cohen, Manion, en Morrison, 2007; Merriam, 2009; Silverman, 2004). Die fokus van hierdie paradigma is meer op taal, kommunikasie, subjektiewe menslike ervarings en die betekenis wat mense maak van hul ervarings in hul historiese, sosiale, kulturele en politieke kontekste.

Die interpretatiewe paradigma veronderstel dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer is en dat daar geen enkele waarneembare werklikheid bestaan nie. Daar is eerder veelvuldige realiteite of interpretasies van 'n enkele gebeurtenis. Hierdie paradigma is in ooreenstemming met die bedoeling van die navorser, want om mense se ervarings te verstaan, moet u taal en kommunikasie gebruik. Dit impliseer dat wanneer navorsers hierdie paradigma kies, hulle nie een werklikheid as die waarheid aanbied nie, maar dit saam met die deelnemers uitwerk.

Creswell (2007) voer aan dat konstruktivisme en interpretivisme soms omruilbaar gebruik kan word. Ek het op 'n interpretatiewe paradigma besluit en tydens die navorsingsproses met die deelnemers in gesprek getree, om te verseker dat ek kennis en perspektiewe lewer, wat die werklikheid van die deelnemer redelik en akkuraat weerspieël (Lincoln & Guba, 2000).

Narratiewe het ontwikkel as 'n navorsingsbenadering wat fokus op vertelling binne spesifieke sosiale kontekste. Die fokus is op boeiende ervarings met inagneming van die omstandighede en sosiale interaksies wat die stories vorm. Die benadering stel die kombinasie van epistemologiese, metodologiese, prosedurele en analitiese kenmerke van tematiese analise in staat om stories binne spesifieke kontekste te verstaan, wat op sy beurt

die nodige instrumente bied om stories wat in spesifieke omstandighede ingesluit is, te analiseer en verstaan (Gubrium & Holstein, 2008).

Met inagneming van die ingewikkeldheid van stories binne mekaar en binne verskillende sosiale realiteite, het ek die narratiewe gevallestudie baie gepas gevind in die studie van opvoedkundige benadeelde EGS se ervarings op die US-kampus. Deur die benadering van die narratiewe gevallestudie te gebruik, kon ek ook die ervarings van die deelnemende studente kontekstualiseer terwyl hulle hul sosiale kontekste beskryf. Hul ervarings sou nie eksplisiet wees sonder die oorweging van die sosiale konteks wat die agtergrond van hul ervarings vorm nie.

Storievertelling word gebruik om te skryf oor "skadu-terreine van kommunikasie en identiteit" soos magsverhoudings in instellings (Goodall, 2004). Eksterne toestande soos magsverhoudings kan 'n verhaal struktureer, wat op sy beurt die struktuur van 'n sosiale omgewing openbaar (Senior, 2010). Aangesien die studente in hierdie studie deel was van 'n minderheidsgroep op die US-kampus, het ek die narratiewe gevallestudie geskik gevind om "skadu-ryke terreine" (Goodall, 2004) te openbaar in die sosiale strukture.

Verder het ek storievertelling as die gepaste metodologie gevind om saam met Bronfenbrenner se ekologiese model te gebruik, soos beskryf in afdeling 2.5. Beide storievertelling en Bronfenbrenner se model maak voorsiening vir die oorweging van die agtergrondgeskiedenis, sowel as die daaglikse realiteite en sosio-ekonomiese kontekste waarin hierdie studente geleef het. Oorweging van hierdie kontekste het voorsiening gemaak vir 'n beter begrip van ervarings en analise van die stories (Lourens, 2013). Ek het gefokus op die besonderhede van die ervarings van die studente binne hul kontekste en die verhare verduidelik hierdie ervarings. Hierdie studie is dus in die vorm van 'n narratiewe gevallestudie met die fokus op die ervarings van agt Thuthuka-EGS aan US afkomstig uit opvoedkundige benadeelde agtergronde.

### **3.4.2 Steekproefneming van populasie**

Die fokus van kwalitatiewe navorsing is om menslike ervarings te beskryf en te verduidelik, in hierdie geval, die ervarings van EGS. Die deelnemers aan so 'n studie is nie noodwendig verteenwoordigend van 'n bevolking nie, maar eerder 'n seleksie van deelnemers wat in staat is om 'n wesenlik ryke verslag te gee van die ondervindings wat ondersoek word. Die

analise-eenheid is die ervaring van die deelnemer en word doelgerig gekies (Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2008; Merriam, 2009; Silverman, 2015).

In sosiale navorsing is sneeubalproefneming (of kettingmonsterneming), 'n nie-waarskynlikheidsteekproefnemingsstegniek waar bestaande onderwerpe toekomstige deelnemers uit hul kennisse werf. Die deelnemers sal waarskynlik ander ken wat die eienskappe deel wat hulle in aanmerking laat kom vir insluiting in die studie. Die proses werk gewoonlik soos volg: Die navorser nader 'n kontakpersoon wat bekend is aan die navorsingsbevolking en iemand is wie hulle kan vertrou. Sodoende verkry die navorser toegang tot die navorsingspopulasie en bekom 'n doelgerigte en eweskansige steekproefneming wat werklik aan die toepaslikheidskriteria voldoen en tot 'n spesifieke studie kan bydra. Hierdie tipe metode gebruik dus aanbevelings om 'n doelgerigte steekproef te bekom (Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2008; Merriam, 2009; Silverman, 2015).

In hierdie studie het ek die Thuthuka-koördineerder en die Projekspan by die betrokke universiteit se Skool vir Rekeningkunde via e-pos gekontak. Die reaksie op my e-pos was baie positief. Ek het die Institusionele toestemming (*Aanhangsel A*), asook die uitnodigingsbrief (*Aanhangsel C*), by my epos aangeheg. Ek het die kontakpersoon versoek om die uitnodigingsbrief met die toepaslike kriteria onder die Thuthuka beurshouers te versprei. Sodoende het ek geskikte deelnemers bekom. Die Thuthuka-beurshouers het vrywilliglik via e-pos op die uitnodiging reageer en hul deelname bevestig.

### **3.4.3 Deelnemers**

Die aanvanklike studiepulasie was twaalf studente, maar slegs agt vrywillige respondente het na vore gekom. Die voordeel hiervan is dat al die studente wie geantwoord het, bereid was om heelhartig aan die studie deel te neem. Hierdie teikengroep wat gewerf was as navorsingsdeelnemers het 'n kombinasie van geslag, taal en ras weerspieël om redelike diversiteit te verseker.

**Tabel 1 Opsomming van die Navorsingspopulasie**

<b>Naam</b>	<b>Geslag</b>	<b>Agtergrond/Ras</b>	<b>Geloof/ Moedertaal</b>	<b>Jaar van studie</b>
Siphiso <sup>2</sup>	M	Kwazulu-Natal, Swart	Katoliek, Zulu	3 <sup>de</sup> jaar B.Rek
Faizel	M	Weskaap, Bruin	Moslem, Afrikaans	1 <sup>ste</sup> jaar B.Rek
Lerato	V	Kwazulu-Natal, Swart	Christen, Zulu	3 <sup>de</sup> jaar B.Rek
Getrude	V	Weskaap, Bruin	Christen, Engels	Honneurs B.Rek
Mpho	V	Ooskaap, Swart	Christen, Engels	3 <sup>de</sup> jaar B.Rek
Katie	V	Kwazulu-Natal, Bruin	Christen, Engels	1 <sup>ste</sup> jaar B.Rek
Precious	V	Mpumalanga, Swart	Christen, Afrikaans	Honneurs B.Rek
Amanda	V	Western Cape, Bruin	Christen, Afrikaans	3 <sup>de</sup> jaar B.Rek

Aangesien die studente hul deelname via e-pos bevestig het, het ek dus almal se e-posadresse sodoende bekom en kon ek 'n inleidende ontmoeting met elke student reël. Tydens daardie ontmoeting het die studente volledige inligting oor die studie ontvang en hulle het die geleentheid gehad om vrae te vra. Elke student het 'n toestemmingsvorm (Aanhangsel E) geteken. Afsprake is volgens die roosters van die studente geskeduleer en ons het gereël om te ontmoet.

---

<sup>2</sup> Pseudoname word gebruik



### 3.4.4 Versameling van data

Data-insamelingsmetodes behoort die gekose paradigma in 'n navorsingstudie te pas. Binne die interpretatiewe paradigma word kwalitatiewe data-insamelingsmetodes deur navorsers verkies, aangesien hierdie metodes ryk en gedetailleerde insigte van 'n paar gevalle toelaat (Polkinghorne, 2005; Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006). Kwalitatiewe data-insamelingsmetodes stel die navorser ook in staat om verskynsels te verstaan deur vra te vrae oor spesifieke verskynsels soos wat dit voorkom in spesifieke kontekste. Die navorser poog daarom om data binne 'n konteks te versamel en die konteks ook te probeer verstaan terwyl datainsameling plaasvind (Silverman, 2015). In hierdie studie, sal die metode van data insameling deeglik beskryf word.

### 3.4.5 Metode van data-insameling

#### Onderhoude

In kwalitatiewe navorsing tree die navorser op as instrument vir waarneming en data word meestal ingesamel deur onderhoude of waarnemings (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006). In hierdie studie is twee onderhoude oor vier weke met elke student gedoen. 'n Onderhoud is 'n natuurlike vorm van interaksie met 'n persoon en bied die geleentheid om mense goed te leer ken. Dit stel die navorser in staat om te verstaan hoe die deelnemers werklik voel en dink (Terre Blanche et al., 2006; Silverman, 2015). Ten einde insig te verkry oor die ervarings van die studente, sonder om hul refleksie te beperk deur spesifieke vrae te gebruik, was die onderhoude semi-gestruktureer. Terwyl gestruktureerde onderhoude daarop gemik is om presiese data vas te lê ten einde verskynsels volgens voorafbepaalde kategorieë te verduidelik, is semi-gestruktureerde onderhoude daarop gemik om komplekse ervarings sonder voorafbepaalde kategorieë te verstaan, omdat onderhoude wat te sterk gestruktureer is, die informasie kan beperk (Fontana & Frey, 2000).

Die onderskeidende kenmerk van onderhoudvoering in kwalitatiewe navorsing is die gebruik van oop vrae wat die deelnemers toelaat om op die kwessies wat van die grootste belang vir hulle is te fokus, eerder as om die agenda volledig te bepaal deur die navorser se belange (Barbour, 2009). Semi-gestruktureerde onderhoudskedules definieer die lyn van ondersoek. Dit stel die navorser in staat om deur die response van die deelnemers gelei te word om nuwe opkomende ondersoeklyne te identifiseer.

Studente is versoek om te reageer op die onderstaande leidende vrae:

1. Wat is die negatiewe opvoedkundige en psigososiale ervarings wat EGS by die universiteit het?
2. Wat is die positiewe opvoedkundige en psigososiale ervarings wat EGS by die universiteit het?
3. Wat doen EGS om die negatiewe ervarings wat hulle by die universiteit het, te oorkom?
4. Wat kan alle dosente doen om EGS te ondersteun?

### **3.5 Data-analise**

Individuele onderhoude is met band opgeneem en getranskribeer. Ek het tematiese analise gebruik om patrone binne die transkripsies te identifiseer (Braun & Clarke, 2006).

Ek het die proses van data-analise begin deur te reflekteer op al die veldnotas wat ek tydens die proses van data-insameling geneem het. Patrone, in terme van temas wat verskyn, is op my veldnotas uitgelig. Ek het geluister na gesproke data en spesifieke maniere begin identifiseer waarop die deelnemers praat, verstaan en dink oor 'n probleem (Smith, Flowers, & Larkin, 2010). Die stemopname is dan in geskrewe teks getranskribeer. Die transkripsies is gelees en herlees en data van individuele onderhoude is in betekenis-eenhede gekompakteer en in temas gekategoriseer.

Tematiese analise was die hoofvorm van analise wat gebruik is en bied 'n toeganklike en teoreties buigsame benadering tot die analisering van kwalitatiewe data (Braun & Clarke, 2007; Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006; Ely, Downing, & Anzul, 1997).

Die doel van die tematiese analise was om vertellings te lewer wat die studente se ervarings op die kampus sou verduidelik. Om hierdie belewenisse te verwoord moet die navorser naby die data wees en dit vanuit 'n empatiese oogpunt interpreteer (Terre Blanche, Durrheim, & Painter, 2006). Ek moes die relevante gedeeltes van die data identifiseer om vertellings van die studente se ervarings op die kampus te produseer deur te fokus op hul interaksies binne hul ekologiese stelsels.

### 3.6 Etiese oorwegings

Etiese beginsels beklemtoon dat navorsers hul deelnemers moet beskerm teen misleiding, gevaarlike prosedures en inbreuk op privaatheid. Deelnemers het die reg gehad om te weet wat die studie betref, en ek het hul genoeg inligting gegee sodat hul vrylik self kon besluit of hulle aan die studie wil deelneem (Graziano & Raulin, 2010). Daar is 'n aantal faktore wat daartoe bydra dat 'n studie vanuit 'n etiese perspektief weerbaar word. Sommige van die belangrikste komponente van 'n etiese studie sluit in institusionele toestemming om navorsing te doen, deelnemers se aanvaarding om deel te wees van die navorsingsproses, deelnemers se reg om te onttrek van die studie, outonomie en ingeligte toestemming en vertroulikheid. Hierdie sal hieronder bespreek word.

Voordat ek die navorsing met universiteitsstudente kon doen, het ek institusionele toestemming van die universiteit aangevra. Etiese klaring is goedgekeur deur die Navorsingsetiekkomitee van die universiteit waar die navorsing gedoen moes word (Sien Aanhangsel B Etiek voorstel nommer SU-HSD-003772 / 2017). Ek het ook toestemming gekry om navorsing met universiteitsstudente te doen. (Sien Aanhangsel A vir die Institusionele toestemmingsbrief)

#### *Deelnemers se reg om te onttrek*

Deelnemers is ingelig dat hulle die reg gehad het om te weier om deel te neem of om op enige stadium van die studie te onttrek, selfs nadat hulle ingestem het om deel te neem. (Sien Aanhangsel F vir die brief waarin die deelnemer se regte verduidelik word)

#### *Outonomie en ingeligte toestemming*

Ingeligte toestemming beteken dat navorsers die deelnemers genoeg inligting moet verskaf oor die navorsing sodat hulle redelike, ingeligte besluite oor hul deelname kan maak. Die navorser het eers die deelnemers individueel geneem en die beoogde navorsing verduidelik en daarna die uitnodigingsbrief aan die deelnemers gestuur (Sien Aanhangsel D vir die uitnodigingsbrief). Alle deelnemers het 'n ingeligte toestemmingsvorm (Aanhangsel F) voltooi.

#### *Vertroulikheid*

Die deelnemers was ingelig dat alles wat hulle met die navorser gedeel het, met vertroulikheid hanteer sal word. Alle name is verander om die identiteit van die deelnemers

te beskerm. Rou data is veilig in 'n sluitbare kas by die navorser se kantoor toegesluit en slegs die navorser en haar toesighouer het toegang tot die kas gehad. Die rou data is vernietig nadat die studie voltooi is (Sien Aanhangsel F vir die brief van vertroulikheid).

### **3.7 Gehalte van die navorsingsdata**

In kwalitatiewe navorsing word 'n aantal faktore, anders as die tradisionele vorme van "objektiwiteit" wat in kwantitatiewe navorsing gebruik word, gebruik om die strengheid van kwalitatiewe navorsing te meet. Hierdie faktore sluit in geloofwaardigheid (egtheid), betroubaarheid, oordraagbaarheid en bevestigbaarheid (Babbie & Mouton, 2007; Maxwell, 2013; Shenton, 2004). Hierdie konsepte wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, word hieronder bespreek.

#### **3.7.1 Geloofwaardigheid**

Geloofwaardigheid verwys na die akkurate voorstelling van 'n bepaalde konteks of gebeurtenis, soos deur die navorser beskryf, en verseker dat die navorsers se gevolgtrekkings voortspruit uit die data (Kobus et al., 2007). Een van die voorwaardes om die geloofwaardigheid van hierdie studie te verseker, was om die "strategie om eerlikheid in informante te verseker" in plek te bring (Shenton, 2004). Die deelnemers is voor die aanvang van die navorsing ingelig dat hulle die reg het om enige tyd uit die navorsing te onttrek indien hulle ongemaklik voel met die proses. Hulle is ook ingelig dat betroubaarheid van die inligting wat hulle deel, hoog op prys gestel sal word. Om die geloofwaardigheid van die inligting te verifieer, het die navorser die interpretasie van die data met elke deelnemer gedeel om die korrektheid te bevestig. Hierdie proses staan bekend as lidkontrolle (Maxwell, 2013; Merriam, 2009) en is een van die prosesse wat kan bydra tot geldigheid in kwalitatiewe ontwerpe. Die gebruik van lidkontrolle laat die navorser toe om seker te maak dat sy/haar interpretasies en konsepte onderlinge betekenis het met die deelnemers (Maxwell, 2013; Merriam, 2009).

#### **3.7.2 Betroubaarheid**

Afhanklikheid verwys na die mate waarin die leser oortuig kan word dat die bevindinge wel plaasgevind het soos die navorser sê dit in die studie voorstel of weergee (Maree, et al., (2007). Babbie en Mouton (2007) en Shenton (2004) verduidelik verder dat betroubaarheid gebruik kan word om vas te stel of dieselfde navorsingsbevindings en gevolgtrekkings verkry kan word indien hierdie studie met dieselfde deelnemers en in dieselfde konteks weer

uitgevoer word. Ek het besin oor die deelnemers se antwoorde en dan die transkripsies met die deelnemers geverifieer om die akkuraatheid van die bevindinge te bepaal.

### **3.7.3 Oordraagbaarheid**

Oordraagbaarheid verwys na die vraag of die navorsingsbevindings en gevolgtrekkings van 'n bepaalde studie toegepas kan word in ander kontekste en met ander deelnemers (Babbie & Mouton, 2007). Die beginsel van oordraagbaarheid in kwalitatiewe navorsing is onprakties aangesien die studie in die naturalistiese omgewing uitgevoer word met die doel om die ervarings van 'n spesifieke groep deelnemers te beskryf (Kobus et al., 2007). Dit impliseer dat die kwalitatiewe navorser nie in stand hou of eis dat kennis wat uit een konteks verkry word, noodwendig toepaslik sal wees vir ander kontekste of vir dieselfde konteks in 'n ander tydsraamwerk nie.

Shenton (2004) beklemtoon dat "aangesien die bevindings van 'n kwalitatiewe projek spesifiek vir 'n klein aantal besondere omgewings en individue is, is dit onmoontlik om aan te toon dat die bevindings en gevolgtrekkings van toepassing is op ander situasies en bevolkings."

### **3.7.4 Bevestigbaarheid**

De Vos, Strydom, Fouche en Delport (2011) beskryf bevestigbaarheid as die mate waartoe die bevindinge die produk van die fokus van die ondersoek is en nie die vooroordele van die navorser nie. Lincoln en Guba (2013) verwys na "ooreenstemming" as 'n toereikende roete wat benut moet word om die ouditeur in staat te stel om te bepaal of die gevolgtrekkings, interpretasies en aanbevelings na hul bron opgespoor kan word en of dit deur die ondersoek ondersteun word.

Shenton (2004) beklemtoon dat navorsers se vooroordeel verminder kan word deur driehoeksverskille (triangulasie) oor verskillende vorme van data te gebruik. In hierdie navorsing is driehoeke gedoen deur die aantekeninge wat ek tydens verskillende metodes van data-insameling opgestel het, te vergelyk om die neigings te bepaal.

### **3.8 Samevatting**

Hierdie hoofstuk het gefokus op die paradigma en metodologie wat die navorsing verduidelik het en beskryf het hoe die navorsing uitgevoer is. Daar was ook 'n bespreking van etiek. In die volgende hoofstuk word die data-analise en bevindings van die navorsing aangebied.

## HOOFSTUK 4

### DATA-ANALISE

#### 4.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 het ek bespreek hoe hierdie studie daarop gemik is om die volgende navorsingsvraag te beantwoord:

Wat onthul Thuthuka-EGS se stories omtrent die psigososiale- en opvoedkundige belewenisse in 'n hoër onderwysomgewing?

Om die vraag uit te pak, het ek die primêre navorsingsvraag in drie sekondêre vrae soos volg verdeel:

#### **Sub-vrae:**

1. Wat is die aard van die studente se opvoedkundige- en sosiale belewenisse?
2. Watter strategieë gebruik EGS om die kampuslewe, van 'n tradisioneel wit universiteit, te verstaan en te hanteer?
3. Wat is die aard van ondersteuning wat dosente aan EGS Thuthuka-beurshouers bied?

Tydens die navorsing, het die verhouding tussen my en die studente verdiep en dit het my toegelaat om in-diepte data in te samel. Die studente het my genoeg vertrou om my te vertel van persoonlike en dikwels ongemaklike ervarings. Ek was in staat om dieper eerder as wyer data te versamel (Colyar, 2003) deur gebruik te maak van data-insamelingsmetodes wat gebruik word in 'n interpretatiewe paradigma.

Die stories wat die deelnemers vertel, is die resultaat van die tematiese analise van die data wat in afdeling 3.5 beskryf word, naamlik om die ervarings van agt opvoedkundig benadeelde studente by 'n oorwegend wit, Afrikaanse universiteit te verteenwoordig. Agt stories word individueel aangebied. Al die name van studente betrokke by die studie is pseudonieme om hul identiteite te beskerm. Die stories word bespreek binne die raamwerk van Bronfenbrenner se ekologiese model.

## Kort opsomming van deelnemers se kontekste

**Siphiso**<sup>3</sup>- hy was 19 jaar oud en 'n Zulu-sprekende student van Kwazulu-Natal en het die Katolieke geloof aangehang. Hy was die jongste van vier kinders in sy familie. Sy ma wou hê hy moes die beste moontlike opvoeding kry wat hulle kon bekostig en stuur hom na skole in Richardsbaai. Siphiso se pa is oorlede terwyl hy matriek geskryf het. Sy ma was die enigste broodwinner en sy tannie vorm ook deel van sy ondersteuningsnetwerk. Ten tyde van die studie was Siphiso in sy derde jaar B.Rekeningkunde. Hy het gedroom om 'n geoktrooieerde rekenmeester te word. Hy het die afgelope drie jaar in een van die manskoshuise op die kampus gebly.

**Faizel**- hy beskryf homself as nuuskierig en ambisieus. Hierdie 18-jarige bruin manlike student was 'n saggeaarde introvert wat verkies om twee of drie goeie vriende eerder as 'n groot groep vriende te hê. Faizel het die Moslemgeloof aangehang en het van Strand in die Weskaap gekom. Hy beskryf hierdie kUSDorp as 'n dorp met 'n gemeenskap van Moslem-inwoners wat baie godsdienstig is en mekaar ondersteun en uitkyk vir mekaar. Hy was die eerste in sy familie om Graad 12 te voltooi en ook die oudste van agt kinders. Sy Rekeningkunde-onderwyser het hom in matriek baie geïnspireer en aangemoedig om B.Rek te kom studeer.

**Lerato** - het haar hare gevleg in baie klein vlegsels. Sy was 19 jaar oud en is in Kwamashu in Kwazulu-Natal gebore. Hierdie Zulu-sprekende meisie wou met 'n graad as geoktrooieerde rekenmeester gradueer en het gehoop dat haar opvoeding die armoede-siklus wat haar familie ervaar het, sal beëindig. Sy het haar 3 jaar aan die US as van haar moeilikste jare ooit beskryf. Vir die afgelope drie jaar het sy in 'n dameskoshuis by die Universiteit gebly. Alhoewel sy die afgelope drie jaar baie swaarkry ervaar het, bly sy positief en bly aan die glimlag. Sy was 'n toegewyde Christen en 'n selgroep-leier in die Shofar-Kerk.

**Gertrude** - was 21 jaar oud en het Engels gepraat. Sy was 'n bruin vroulike student vanuit die Noordelike voorstede in Kaapstad, waar sy ook skoolgegaan het. Gertrude was die eerste in haar familie om by 'n tersiêre instelling te studeer en was in 'n gemengde koshuis.

---

<sup>3</sup> Alle name is Pseudoname



**Katie** - sy was 'n bruin meisie van Durban waar sy in 'n Indiër laerskool was. Sy het haar familie as nie-tradisioneel beskryf. Beide haar ma en pa was negentien toe sy gebore is. Sy het grootgeword met haar pa se broers en susters. Haar ma het gesterf toe sy in graad een was. Hulle het Eersterivier toe verhuis en sy het daar haar hoërskoolloopbaan voltooi. Hierdie 19-jarige Engelssprekende meisie het haarself beskryf as iemand wat net meer wou weet.

**Mpho** - sy beskryf haarself as iemand met ambisie in die lewe. Hierdie 20-jarige swart dametjie was 'n introvert. Mpho het uit Mthatha, Ooskaap gekom en was die eerste in haar familie om Graad 12 te voltooi. Stellenbosch was 'n totaal nuwe en vreemde plek toe sy in 2015 by die Universiteit aangekom het. Sy was 'n derdejaarstudent ten tyde van hierdie studie.

**Precious** – is 'n swart vroulike B.Rek (Honneurs) student wat suiwer en vlot Afrikaans praat. Haar ma was 'n inslaap-bediende by wit mense in Mpumalanga. Sy het saam met die werkgewer se kinders skoolgegaan en die werkgewer sowel as die onderwysers het haar potensiaal raakgesien en haar gehelp om aansoek te doen vir beurse om aan die universiteit te studeer. Haar onderrigtaal by US is ook Afrikaans. Sy beskou haarself as iemand wat alles in haar vermoë sal doen om haar ideale te verwesenlik en droom om eendag haar eie maatskappy te besit. Sy vertel dat sy in haar eerste jaar baie verbaas was om die enigste swart student tussen 'n klomp wit studente in die Afrikaans-medium klas te wees.

**Amanda** - is in Manenberg in Kaapstad gebore toe haar ma matriek geskryf het. Haar ma se tante het vir haar gesorg en haar 'ma' geword. Sy het hierdie ma en haar man beskou as haar ouers. Sy het grootgeword met hulle en hul sewe kinders. Haar biologiese ma het nog nooit ander kinders gehad nie en het in Bishop Lavis gewoon. Haar biologiese pa, aan die ander kant, was getroud met 'n ander vrou. Van haar pa se kant het sy nege sibbe gehad waarvan sy geweet het. Hy het in Okiep gebly. Ongeag die afstand, was sy nader aan hom en hy het haar gereeld besoek, maar sy het gewens dat sy met hom en sy ander kinders kon woon. Sy het hom gemis en wou graag deel van sy gesin wees. "Soms het ek gewens dat hy daar kon wees vir my, maar as gevolg van die afstand kon hy regtig nie daar wees nie." Hy is twee jaar gelede oorlede. Sy is lief vir die ouers by wie sy grootgeword het. Haar 'ma' was 'n kleuteronderwyseres, maar het opgehou werk toe sy siek geword het. Sy is met diabetes gediagnoseer en het een been verloor weens die siekte. Haar 'pa' was 'n vrugmotorbestuurder, maar was eintlik 'n pensioenaris en die familie was afhanklik van pensioengeld. Net een van die ouer kinders het in 'n fabriek gewerk. Amanda onthou finansiële moeilike dae by die huis. "Daar was dae toe ons gaan slaap het sonder kos." Die omstandighede by die huis het Amanda gemotiveer om hard te werk en seker te maak dat sy elke jaar op skool slaag. Sy was goed in syfervakke en het gedroom om 'n rekenmeester te word. Sy wou haar familie ondersteun.

## 4.2 Temas en Kategorieë

**Tabel 2: Opsomming van die temas en kategorieë**

Temas wat uit die data-analise na vore gekom het	Kategorieë
Negatiewe opvoedkundige en psigososiale ervarings van EGS in hoër onderwys	Taal, Onderrig en Leer Belewenis in die lesingsaal Studentekoshuis belewenis Finansiële uitdagings
Positiewe opvoedkundige en psigososiale ervarings van EGS in hoër onderwys	Toegang tot een van die beste universiteite Finansiële ondersteuning Ondersteuningdienste
Hanteringstrategieë	Veerkragtigheid
Ondersteuning deur dosente aan EGS gegee	Hulpgroepe en Tutoriaalklasse (ILP-klasse) en terugvoersessies

Dit is noodsaaklik om daarop te let dat die temas wat uit die data wat ingesamel is en die proses van analise, vertoon 'n verskeidenheid van kwessies wat as belangrik beskou kan word. Ek sal fokus op die temas wat die navorsingsvraag, wat aan die deelnemers gestel was, aanspreek.

#### **4.2.1 Die negatiewe opvoedkundige ervarings van eerste generasie studente in hoër onderwys instellings**

Mense se belewenisse van 'n omgewing kan positief of negatief of albei wees. Ek sal eerstens fokus op die negatiewe opvoedkundige en psigososiale belewenisse van EGS in hoër onderwysinstellings. Hierdie negatiewe ervarings sluit in: *onderrig en leer, koshuis belewenisse, finansiële uitdagings, druk program met ander verpligte betrokkenheid by aktiwiteite*

##### **4.2.1.1 Taal van leer en onderrig**

Die EGS wat deelgeneem het aan hierdie navorsing is almal swart en bruin studente wat 'n histories bevoordeelde hoër onderwysinrigting bygewoon het. Hulle is gebore en getoë in die landelike gebiede van meestal ander provinsies of townships in Suid-Afrika. Die swart studente is in hul tweede taal onderrig omdat die taal van leer en onderrig in Suid-Afrika Engels of Afrikaans is.

**Lerato** wat grootgeword het in Kwamashu, Kwazulu-Natal, was wreed ontnugter in haar eerste klas toe die dosent begin klasgee in Afrikaans. Sy het so verlore gevoel toe sy nie verstaan wat aangaan nie.

*I come from a rural area. I have never met a white person and never thought I would have class with them where Afrikaans would be spoken. I was under tremendous pressure. I felt confused and did not understand anything and tried to find me through the English notes. I had to spend so much more time understanding the work than my Afrikaans classmate.*

**Siphiso** dink die taalgebruik (Afrikaans) in die klas is vir hom 'n probleem in die opsig dat die dosent deeglik bewus is daarvan dat dit wel 'n probleem is, maar nie begerig is om aan te pas nie. Hy noem ook dat die dosente oorwegend wit is en meestal Afrikaans praat:

*Most of the time lectures are in Afrikaans. Some lecturers will say you can ask a question if you don't understand. You can't really ask a question on something you didn't hear that's the thing. We only understand English and they will speak Afrikaans even in practicals. I didn't do Afrikaans in high school. It's unfair.*

**Katie** het gevoel dat sy baie tyd spandeer aan vertaling van die leerstof. Dit is tyd wat vrugbaar bestee kon word.

*The lecturers don't take us seriously. They just have an attitude. They themselves can't speak 'n proper sentence in English and they just the people who don't want to change. They will always remind us 'If you want English lessons you can go to..... (name of university) or..... (name of university) like they want to get rid of us. But I am here and change needs to happen.*

**Amanda** het 'n ander ervaring gehad omdat sy gelukkig was om 'n tweetalige medium hoërskool by te woon voordat sy by hierdie universiteit aangesluit het.

Met my is dit anders omdat ek uit 'n Afrikaanse agtergrond kom, so as ek miskien nie Afrikaans verstaan het nie, sou dit 'n groot probleem wees.

**Mpho** het 'n uiters onaangename ervaring gehad in een van haar klasse toe die dosent gevra het of daar iemand is wat nie Afrikaans verstaan nie:

*I raised my hand, and the lecturer asked where do I come from, I responded Eastern Cape and the lecturer's response was "I am sorry my dear this is South Africa". So he was implying that if I am a South African I should know Afrikaans.*

## **Algemene kommentaar**

Verdere kommentaar oor die taalkwessie was:

*"More English should be spoken because the majority of students are English."*

*"The language specification should be T-option."*

*"Give the classes in both languages. English should be used more often, a lot more."*

*"I understand and respect that the language policy of the US is Afrikaans, but I do feel that, because we are being prepared for International accounting, I think*

*the usage of English can be more in the class. Sometimes asking to repeat in English every time feels like disrupting the class.”*

Hierdie data is in Februarie 2017 versamel en die Engelsprekende studente het probleme ondervind met Afrikaans as onderrigtaal. Die taalbeleid van die betrokke departement was tot en met einde 2016 die A-taalindikator, wat beteken dat die lesings in Afrikaans aangebied was. Alhoewel die nuwe Taalbeleid van US op 22 Junie 2016 goedgekeur was, is dit eers vanaf Januarie 2017 geïmplementeer. Sedert die begin van 2019 het alhoewel B.Rek studente, met Afrikaans as moedertaal, geregistreer met Engels as onderrigtaal. Die rede hiervoor is dat SAICA se Professionele eksamens vir Geoktrooieerde Rekenmeesters voortaan slegs in Engels sal wees. Volgens De Beer (2006) bly die rol van die moedertaal in akademiese sukses een van die mees sensitiewe kwessies in Suid-Afrika.

#### **4.2.1.2 Belewenis in Lesingsale**

Eerste generasie studente val oorwegend in die kategorie van marginale studente, wat toegelaat word as 'n uitgebreide kohort van toelating. Hierdie studente is geneig om op die periferie van die instelling te bly met beperkte kanse op sukses.

Die deelnemers het beklemtoon dat een van die redes waarom hulle langer gevaar het om te graduateer, was as gevolg van hul lesingsaal ervarings. Die een bekommernis wat sterk in hul lesingsaal ondervind was, was wanneer dosente studente versoek het om in groepe te werk. Dit is algemene praktyk in die meeste instansies van leer om studente toe te laat om hul begrip van konsepte te deel. Dit is ongelukkig nie die geval vir die swart eerste generasie studente wat hulself in die minderheid bevind nie.

Die persepsie van onwelkome ondersteuning is veral duidelik by HOIs, waar EGS van die ondersteuningstrukture, soos akademiese konsultasie met dosente, onttrek voel (Carolissen & Bozalek, 2017). Studente beskou sommige HOI's as meer akkommoderend vir wit, middelklas-Afrikaanse studente (Booi, Vincent, & Liccardo, 2017). Carolissen en Bozalek (2017) waarsku teen die gevare van voortgesette stereotipes oor instellings, maar beklemtoon die waarde van studente se persepsies ten opsigte van instellings, aangesien dit die normatiewe aannames van studente kan weerspieël. Op hul beurt kan hierdie aannames van studente hul ontwikkeling beïnvloed om 'n gevoel van behoort aan die universiteit te hê, wat uiteindelik hul emosionele oorgang beïnvloed (Carolissen & Bozalek, 2017).

**Precious** vertel:

Die wit studente se ouers is self chartered accountants en hulle spog dat hulle ouers om die tafel met hulle gesels oor die konsepte van Rekeningkunde. Hulle bespreek die aandelebeurs en al die 'jargon' soos wat hulle dit noem en laat ons stupid voel omdat ons nie hulle 'jargon' verstaan nie.

#### 4.2.1.3 Studentekoshuis ervaring

Die eerste jaar in die vrouekoshuis was 'n nagmerrie vir **Precious**

Ons is 'n groep vriende wat almal vir een seksie "geskiet" het. Ons is baie sosiaal, kan ek maar sê. En as jy wil vriende met hulle wees, moet jy soort van 'conform' en soos hulle wees en ek doen nie dit nie. Hulle laat voel jou soos 'n 'outsider'. Dit het my nie gepla nie, soos ek sal nie my 'morals' en my goed weggooi om te pas by die groep nie. Dit het 'gesuck' nogals! Sy het voortgegaan, Dit is óf, status, kultuur of ras. Ons jaargroep is ook van die wat nie baie meng nie. Hul het aan die begin so half klieks gemaak; soos groepies. Dis either status, 'culture' of ras. My wit kamermaat het haar eie motor en eendag vertel sy dat haar pa hierdie maand minder sakgeld, net R10 000, vir haar inbetaal het. My ma werk al haar lewe lank en sy verdien nie eens R10 000 per maand nie nog minder besit sy haar eie motor.

Een van die sosiale geleenthede wat **Mpho** in haar eerste jaar moes bywoon, was 'n sosiale interaksie ("Skakel") met 'n manskoshuis. Haar oë blink van die trane as sy die gebeurtenis beskryf:

*"Now you're standing in the front row, facing each other. Then the HK says 'skakel nou.' The white guys walks past you towards some white girl behind you and they leave you. The guys actually have to go get a girl. Then all of us black girls are just standing there like wall flowers, and nobody comes to us. It wasn't nice. It's not a good experience. There would always be a few coloured guys, then our whole big group of black and coloured girls would go sit with those few guys. Because they would actually be the only people, that would actually try to accommodate us."*

**Mpho** erken verder:

*“That’s why, often when there are ‘skakels<sup>4</sup>,’ I wouldn’t see any black and coloured girls go along. Because we all have that experience. It’s true. You just can’t win. I could be in the same class as that person and he would still walk past me towards someone he doesn’t know. Sometimes I wish that I could afford private accommodation to spare me this humiliation. Racism is experienced virtually everywhere on campus. Many white Afrikaans students and lecturers keep racism alive. It’s all so much a part of their nature that they are not even be aware of their wrongdoing”.*

#### 4.2.1.4 Finansiële uitdagings

Alhoewel die agt studente nie dieselfde sosio-ekonomiese status (SES) gehad het nie, het hulle almal finansiële uitdagings beleef wat hul funksionering op die kampus beïnvloed het. Al die studente is finansieel ondersteun deur die Thuthuka-beurs. Die befondsing wat hierdie studente ontvang het, was nie voldoende om alle fooie, insluitend handboeke, drukwerk, internetkrediete en lewenskoste te dek nie. Dit het uitstaande fooie tot gevolg gehad, wat gelei het tot die weerhouding van die studente se uitslae.

**Amanda** reflekteer op die ervaring:

Ek het arm en baie teleurgesteld gevoel aangesien nie een van die dosente wat ek gevra het om my te help [om toegang tot die punte te kry], het selfs op my e-posse geantwoord dat ek Studentegelde moet kontak.

Die studente wat deur SAICA se Thuthuka-beurs ondersteun is, het die waarde van die finansiële ondersteuning erken, maar het besef dat indien hulle nie die jaarlikse vereistes van die beurskema bereik het nie, hulle die ondersteuning sou verloor en geen finansiële *back-up* sou hê nie. Lerato het op 'n stadium tydens die studie nie aan die vereistes voldoen nie. Hulle moes weer aansoek doen vir verdere befondsing. Dit kan ook die einde van hul

---

<sup>4</sup> Sosiale interaksie van vrouekoshuis met 'n manskoshuis waar mans en vroue student in teenoorgestelde rye staan en dan na mekaar loop om sodoende 'n mansvriend of vriendin te ontmoet.

HO-studies wees indien hulle nie verdere befondsing ontvang nie en niemand het om hulle finansieel te ondersteun nie.

**Lerato** haal aan:

*I knew from the get go that if I'm excluded from the programme, it means I'm coming back home, and that means that, because we lived in a shack, it's like a one room shack, and I slept on the floor, so that was never a choice for me.*

Vir al hierdie studente in die koshuise het fondse minder deelname aan koshuisaktiwiteite beteken, byvoorbeeld, daar was 'n onvermoë om sekere goedere te koop, soos koshuis-T-hemde, wat in die koshuise verkoop is as deel van die koshuiskultuur. Die studente het hierdie werklikheid opsy gesit deur 'n 'Ek gee nie om' houding voor te hou. Beperkte fondse het dus hul beperkte interaksies op die kampus vererger. Die realiteit om finansieel beperk te word, het die studente se interaksies op die kampus beïnvloed en die manier waarop hulle op die kampus funksioneer. Baie van hulle moet nog van hul beurs se sakgeld huis toe stuur en sodoende hul gesin daarmee onderhou.

Druk en stres van verpligte aktiwiteite en ekstra-hulp klasse van die Thuthuka program.

Ek het informeel met 'n dosent gesels net voordat die onderhoude met die studente plaasgevind het en gevra wat die rede(s) is waarom 'n Thuthuka student by ekstra hulpgroepe ingedeel word. Die respons van die dosent was as volg:

Wel, die rede is om vir hulle ekstra hulp te gee, sodat hulle beter kan doen as wat hulle sou doen as hulle nie ekstra hulp kry nie.

Die dosent het ook verduidelik op grond waarvan die eerstejaarstudente by veral die Finansiële Rekeningkunde (vak waarmee die meeste van die B.Rek-studente sukkel) by 'n hulpgroep ingedeel is:

In die begin van die jaar deel dosente studente in op grond van hulle skoolpunte. Die dosent kyk net na Wiskunde want Rekeningkunde sê nie veel nie; en die gemiddeld ook nie. Hulle kyk net na studente se Wiskundepunt en daarna na die toetspunte. Alle Thuthuka studente is verplig om aan 'n hulpgroep te behoort. Dis maar een van die reëls van die Thuthukaprogram dat hulle moet ekstra hulp kry.



Die Thuthuka-studente het dan ses klasperiodes per dag, in plaas van die normale vier periodes. Bo en behalwe hierdie hulpgroepe moet hulle ook ILP-klasse bywoon. ILP staan vir *Individual Learning and Assistance Programme*. Hierdie program help studente om die onderliggende beginsels en verskeie onderwerpe wat in die vier vakke (Finansiële Rekeningkunde, Belasting, Bestuursrekeningkunde / Finansiële Bestuur en Ouditkunde) gedek word, te verstaan. Alle Thuthuka studente word ook verplig om individuele gemeenskapsdiens te doen. Studente moet ten minste gedurende een vakansie per jaar gemeenskapsdiens doen. Al hierdie aktiwiteite plaas baie druk op hul akademiese prestasie. Hulle voel dat hulle minder tyd het om op hul akademie te konsentreer as die nie-Thuthuka studente.

**Katie** erken:

*It's a bit tough. Maybe it's a bit too tough. Sometimes you just can't help not to come to extra classes. Also, the community outreaches are sometimes a waste of valuable study time. All these extra stuff just put unnecessary pressure on me. If I can't cope I feel like a failure and it is so depressing.*

## **4.2.2 Positiewe opvoedkundige en psigo-sosiale ervarings van EGS in hoër onderwys**

### **4.2.2.1 Toegang tot een van die beste universiteite**

Die meeste van die deelnemers is trots om deel van so 'n gesogte universiteit te wees. Die Thuthuka-beurs het vir hulle toegang gegee tot een van Suid-Afrika se beste tersiêre instellings. Die universiteit is bekend as 'n residensiële kampus met 'n aktiewe koshuislewe en daarom is koshuis-inwoning baie gewild onder studente. Die deelnemers is dit almal eens dat gegradueerdes gesog is in die werkplek.

Hulle het veral die ondersteuning en puik diens van die administratiewe beamptes in Admin A, geprys, veral **Precious**:

Omdat ek in 'n Afrikaans wit skool was en saam met my ma se werkgewer se kinders grootgeword het, was ek gewoon aan goeie diens en etiket.

Ek kan een ding uitwys wat hulle reg doen, want dit het 'n algemene goeie stelsel wat hier aan die gang is. Ek was by Admin van ander universiteite en die diens het my geskok. Ek het gedink dit sou maklik wees, want daar is swart mense wat daar werk. Die administrateurs hier is wit mense en 'n paar bruin mense want ek nog nooit swart mense gesien nie, maar ek het 'n goeie ervaring met die administrateurs wat hier werk. Ek weet nie of hulle spesiaal opgelei is vir hul take nie, maar hul diens is uitstekend. Jy staan nie in lang toue nie, omdat die persoon is besig is op die telefoon met los geselsies nie, maar omdat die persoon besig is om 'n ander student te bedien. Van my Thuthuka vriende geniet ek ook die geselligheid van hul koshuiskamers. Dit voel vir hulle soos 'n hotel in vergelyking met die shack waar hulle vandaan kom.

**Siphiso** se belewenis van die personeel in Admin A was as volg:

*The admin system here is also so much better, like you can just go to Admin A and everything is sorted out. If a person can't help you they will send you to a more senior decision making person.*

**Mpho** is van mening dat sy die administratiewe personeel sien as haar ouers. Wanneer sy sien hoe studente se ouers wat naby aan die universiteit woon, hulle vergesel om hul administratiewe sakies uit te sorteer, dan is sy so dankbaar vir haar 'ma' en 'pa' in die Admin-blok wat so behulpsaam is.

*You have to deal with finance like I had to literally go and be my mother, my father in Admin (referring to the administration section of the university). You get people that go with their parents or their parents have to speak with people and have things done.*

#### **4.2.2.2 Finansiële ondersteuning**

Die deelnemers was uitgesproke oor die effek van finansiële beperkings in die akademiese besluite wat hulle moes neem. Hulle beskou die onvermoë om onderwys te bekostig as een van die groot uitdagings wat die EGS in die gesig staar wanneer hulle wil aansluit by hoëronderwysinstellings. In sommige gesinne steun die hele gesin op 'n staatsubsidie en dit kan maklik 'n familie van vyf of ses lede wees.

Die deelnemers is baie dankbaar vir die Thuthuka-beurs, want hulle meen dat hulle sonder hierdie beurs nooit hulle drome sou kon verwesenlik nie. Hulle hoef nie die registrasiefooi te betaal nie, aangesien dit afgetrek word wanneer die befondsing aan die HO-instelling beskikbaar gestel word. Alhoewel hierdie beurs feitlik alles dek, naamlik klasgelde, handboeke, koshuisverblyf, etes, sakgeld ensovoorts, is daar tog broodnodige tekorte wat die student self voor moet sorg byvoorbeeld toiletware, medikasie, vervoer en dies meer.

*The staff at Bursaries and Loans office always put you at ease when you stress about the bursary that has not yet gone against the student account. They always comfort you when you are stressed and in tears about finances with them in the office. They sort out finances quickly and load credits on the Intele card so you have at least some pocket money at your disposal*

#### 4.2.2.3 Die gehalte van onderwys

Wanneer studente 'n hoër onderwysinrigting kies, doen hulle eers navorsing oor die gehalte van onderwys wat instellings bied. Vir EGS word hierdie navorsing mondeling gedoen van studente wat reeds by daardie instelling is. Vir nie-EGS is dit 'n ervaring wat hul ouers of familielede van daardie bepaalde hoër onderwysinrigting het. Die deelnemers aan hierdie navorsing was beïndruk met die gehalte van onderwys by die hoër onderwysinrigting wat hulle bygewoon het. Hulle het almal saamgestem dat die onderwysstandaard baie goed was.

**Amanda** het die gehalte van onderwys, so beleef:

Die standaard van onderwys is uitstekend; dit is een van die elite varsity's. Die resources is nie van hier rond nie. Die rekenaars is van die nuutste tegnologie, sodat jy nie kan kla nie.

#### 4.2.3 Hanteringstrategieë

EGS betree die hoër onderwys met min begrip van wat dit beteken om 'n student te wees. Hulle gebruik hanteringstrategieë wat hulle sal help om uitdagings te hanteer waarmee hul ouers hulle nie kan help nie. Hulle verstaan dat dit nie hul ouers se skuld is dat hulle hulle nie kan help nie, maar die stelsels. Van die strategieë wat EGS gebruik om in hoër onderwys te oorleef, is:

#### 4.2.3.1 Gesinsondersteuning

EGS kom van gesinne wat nie altyd die uitdagings verstaan wat hulle in hoër onderwys beleef nie. Soms plaas hul gesinne hul onder druk om te studeer sodat hulle kan bydra tot die finansiële welstand van die gesin. Die deelnemers het saamgestem met die bogenoemde stelling en het gevoel hulle is soms huiwerig om huis toe te gaan tydens die vakansie omdat die druk te veel vir hulle word. Dit is dus nie verbasend dat hulle geen rolmodelle in die rekeningkundige professie gehad het nie, terwyl hulle deeglik bewus was van hul toekomstige verantwoordelikhede as 'versorgers' vir hul uitgebreide families en selfs gemeenskappe. Hulle het dadelik hierdie verantwoordelikheid omhels deur hul beursgeld te deel met 'die mense by die huis' (Barac, 2015).

**Lerato** noem:

*I feel so sorry for my parents and sibling who sometimes go without food just to keep me on varsity. That's why I don't mind to send them the pocket money which I am getting from the bursary.*

Gofen (2007) beklemtoon die onskatbare waarde van familiekapitaal.

**Faizel sê hy waardeer sy ouers se ondersteuning.**

Wanneer my ouers my nie met my akademiese werk kon help nie, het hulle opvoedkundige mentors gesoek, in die vorm van familielede of voormalige onderwysers. My matriek Rekeningkunde-onderwyser was my rolmodel en ek kon enige tyd by hom aanklop indien ek sekere konsepte nie verstaan het nie. Alhoewel my ouers dit nie breed het nie, het hulle vir my en my sewe sibbe waardes geleer wat geld nie kan koop nie.

#### 4.2.3.2 Eweknie-ondersteuning

Die deelnemers het grootliks op die ondersteuning van hul eweknieë staatgemaak. Hulle het op kampus met 'n paar vriende studiegroepe gevorm. Hierdie groepe was blykbaar 'n stewige opvoedkundige ondersteuningsstelsel, want hierdie mense het saamgewerk om hul graad te slaag. Die Thuthuka studente doen almal dieselfde vakke en het dieselfde klasse

bygewoon. Op navraag oor hul hanteringstrategieë van die deelnemers het hulle aangedui dat hierdie eweknieë hul "familie" op die kampus word.

**Precious** sê:

Ons Thutuka groep het so geheg geraak aan mekaar dat ek hulle sien as my familie.

#### 4.2.3.3 Veerkragtigheid

Vir baie EGS is akademiese voorbereiding en finansiële beperkings uitdagings wat hul vroeë uitval van hoër onderwysinstellings beïnvloed. Die droom om hul doelwit om te gradueer te bereik, lê tussen hul strewe en die hantering van die uitdagings wat hulle moet oorkom om hul graad te behaal.

**Faizel** besin oor die redes waarom hy gebly het om sy studies te voltooi, ondanks die moeilike omstandighede. Hy het gevoel dat die familie op hom staatgemaak het om sy opleiding te voltooi, goeie werk te kry en die gesin te help onderhou. Hy haal aan:

My parents are struggling to put food on the table for me and my seven siblings. I am the eldest and I want to earn enough money to help my siblings to also study at university.

**Amanda** het ook baie vroeg in haar universiteitsloopbaan besef dat om haar graad te voltooi, die enigste pad is wat die verandering wat sy in haar lewe verlang, tot gevolg sal hê. Sy het 'n deurslaggewende besluit geneem om nie op te gee teen al die struikelblokke wat haar gekonfronteer het nie. Sy sê:

Hier in die Weskaap, veral die woonbuurt waarvandaan ek kom, is dwelms en tiener swangerskappe aan die orde van die dag. Ek het myself al op hoërskool belowe dat ek nie 'n produk van omstandighede in my woonbuurt sal word nie. Ek wil eendag suksesvol wees sodat ek en my ouers in 'n beter woonbuurt kan gaan woon en dit motiveer my om vas te byt.

#### 4.2.4 Ondersteuning van dosente aan EGS

Die Finansiële Rekeningkunde-hulpgroep sluit veral die Thuthuka-studente in. Thuthuka studente is verplig om hierdie hulpgroep en ILP-klasse by te woon. Sommige van die deelnemers is dankbaar en toon waardering vir die moeite wat sommige dosente maak om

hulle te ondersteun. Die dosente skeduleer tyd na die klas om met hulle te praat oor hul akademiese werk, in sommige gevalle net om lewensvaardigheidslesse te deel. Die deelnemers het 'n duidelike onderskeid gemaak tussen die dosente wat bereid was om hul tyd te gee en diegene wat nie probeer het om die deelnemers buite die lesinglokaal te ondersteun nie.

Alhoewel die deelnemende studente gedink het dat die dosente regtig uit hul pad gaan om hulle te help, kon hulle egter nie dieselfde van die dosente van 'n sekere vak sê nie.

Al agt deelnemers het een van hul professionele modules as problematies ervaar. Hulle voer aan dat sommige dosente by hierdie vak glad nie die ekstra myl met hulle wil loop nie en ook nie die vak goed oordra nie. Nie alle ontmoetings met hul dosente was positief en bevorderlik nie. Soms het hulle nooit die geleentheid gehad om met hul dosente te konsulteer nie. Hierdie dosente is beskryf as onvriendelik en ontoeganklik.

***Precious*** se kommentaar:

Ek is al so raadop, want wanneer ek die dosent vra om weer te verduidelik, neem hy my nie ernstig op nie. Ek kan mos nie by my ouers gaan kla nie, want hulle woon te ver en hierdie dosent weet dat my ouers nie tot by die kampus sal kom om die probleem aan te spreek nie. Anders as met die wit studente. Hulle ouers is self rekenmeesters, advokate en al die hoë beroepe en hulle skroom nie om die dosent by sy kantoor te kom spreek nie. My ouers weet nie eens wat 'n module is nie en het nog nooit van die naam van die module gehoor nie.

Die EGS het hul verhaale van oorgang na 'n HOI met 'n positiewe toon beskryf, en hul dankbaarheid uitgelig vir 'n HOI en hul persoonlike groei ondanks die uitdagings waarmee hulle te kampe gehad het. Die EGS was gemotiveerd om aan die HOI te studeer vanweë die ervarings van hul ouers, soos 'n gebrek aan werkseleenthede omdat hulle nie 'n tersiêre kwalifikasie voltooi het nie. Die EGS het gesê dat hulle hul families finansieel wil ondersteun en wou 'n beter lewe bied deur meer geleenthede te hê. Dit lyk asof die EGS die voordele en geleenthede geniet terwyl hulle leer uit die probleme van die HOI.

### **4.3 Samevatting**

In hierdie hoofstuk het ek die data-analise en die temas wat uit die versamelde data na vore gekom het, bespreek. In die volgende hoofstuk bespreek ek die bevindinge, beperkings en aanbevelings van die navorsing.

## HOOFSTUK 5

### BEVINDINGE, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS

#### 5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk sal die bevindinge van hierdie navorsingstudie bespreek met betrekking tot die psigo-sosiale belewenisse van die Thuthuka beursstudente, dit wil sê, om menslike ervarings uit te wys. Dit bied die geleentheid om te demonstreer hoe menslike ervarings gekoppel is aan individu, familie, die universiteit se kultuur en hul veerkragtigheid om hul struikelblokke te oorkom.

Die bevindinge van hierdie navorsingstudie sal bespreek word en geïnterpreteer word in die lig van die literatuuroorsig sowel as die perspektiewe van teoretiese raamwerke soos wat dit in Hoofstuk 2 uiteengesit is. Hierdie teoretiese raamwerke sluit in Yosso (2005) se *kulturele welvaartsteorie*, Ungar (2008) se *veerkragtigheidsteorie* en Prilleltensky (2003) se *sisteemperspektief van armoede*. Laasgenoemde dui op die feit dat studente se ervarings op verskillende sistemiese vlakke weerspieël sal word en dat armoede op mikro- en makrovlak behoort te verstaan word. Dit bied 'n nuttige struktuur om die literatuur oor armoede te bespreek en om 'n analitiese struktuur te bied vir die navorsingsresultate van die huidige studie. Dit sluit aan by Bronfenbrenner (1998) se *sistemiese teorie*. Bronfenbrenner (1998) se sistemiese teorie is 'n metateorie of raamwerk wat ons help om die psigososiale belewenis te identifiseer, dit wil sê, dit help ons om menslike ervarings of verskynsels op **mikro-, meso-, ekso- en makrovlakke** op te spoor.

Dit is belangrik aangesien dit 'n verklarende geleentheid bied om te wys hoe menslike ervarings genesteer en gekoppel is aan individuele, familie- en makro-politieke stelsels. Bronfenbrenner se teorie het egter nie verklarende krag in terme van die dinamika en spesifieke prosesse wat betrokke is by die oorweging van eerste generasie studente (EGS) nie. Dit is om hierdie rede dat ek op addisionele teorieë soos Yosso se *kulturele welvaartsteorie* en Ungar se *veerkragtigheidsteorie* staat gemaak het.

#### 5.2 Bevindinge

Die bevindinge van hierdie navorsing toon dat die deelnemers aan die studie beide negatiewe en positiewe ervarings van die hoër onderwysinrigting waar die studie uitgevoer is, gehad het.



## **5.2.1 Negatiewe opvoedkundige en psigo-sosiale belewenisse van EGS in hoër onderwys**

### **5.2.1.1 Taal van Onderrig en Leer**

Die bevindinge van hierdie studie het duidelik aangedui dat die deelnemers aan die navorsing voel dat die gebruik van Afrikaans as 'n onderrigtaal, wat hulle derde taal is, die hoofrede vir hul akademiese stryd was. Selfs toe hulle by registrasie aangedui het dat hulle die Engelse stroomklas wou bywoon, het hulle gevind dat daardie lesse ook na Afrikaans verander het omdat die meerderheid studente en die dosent gemaklik was met die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium.

'n Aantal outeurs, insluitende Tickoo (2006) en Mqgwashu (2011) het 'n belangrike aspek oor veeltaligheid in onderwysbeleid geopper omdat hulle geglo het dat taal 'n belangrike rol speel in die onderrig- en leerproses. Hulle het hierdie probleem aangespreek omdat hulle geglo het dat betekenisvolle onderrig en leer in hoëronderwys lesingsale afhang van die taal wat gebruik word om die behoeftes van die diverse studente in die betrokke lesingsaal aan te spreek.

Van die deelnemers wat aan hierdie studie deelgeneem het, was swart studente wat isiXhosa, isiZulu of seSotho-moedertaalsprekers is en die instellings se onderrigtaal is oorwegend Afrikaans, met sommige fakulteite wat hul klasse in Engels aanbied.

Die deelnemers het by 'n hoër onderwysinstelling aangesluit wat as dubbele mediumstroom (Engelse en Afrikaanse klasse) geadverteer is, maar toe die deelnemers in die klas was, het hulle ontdek dat die meeste van die klasse wat hulle bygewoon het, eintlik in Afrikaans aangebied is. Dit het 'n uitdaging geskep vir individue wat voortdurend by taalveranderinge moes aanpas, terwyl hulle daarna streef om in 'n akademiese wêreld te slaag. Dit het beteken dat hierdie studente in drie tale vaardig moes wees. Tog was die nie-EGS, veral wit studente wat sedert Graad R in hul moedertaal (d.w.s Afrikaans) onderrig verkry het bevoordeel, aangesien hul steeds in dieselfde taal onderrig kon verkry. Bourdieu (1997) (1997) beskou taal as 'n sosiale en kulturele waarde wat kinders uit hul gesinne, familie en gemeenskappe bring. Hierdie waarde het voordeel in die hoër onderwys konteks omdat dit as 'n onderrigtaal gebruik kan word. Diegene wat 'n huistaal bring wat 'n ander waarde as die van die dominante taal het (in die geval van deelnemers se ervaring van die instelling,

Afrikaans), vind dit moeilik om die nuanses van die onderrigtaal te verstaan en neem langer om die inhoud van wat geleer word te verstaan.

Sommige deelnemers het uitgesluit en onbelangrik gevoel wanneer dosente 'n ander taal gebruik. Dit het hul akademiese betrokkenheid negatief beïnvloed, wat daartoe gelei het dat hul die vak gedruip het. Bourdieu (1997) beskryf hierdie tipe ervaring as 'histerese', met verwysing na 'n situasie 'wanneer praktyke altyd negatiewe teenstand kan opdoen wanneer die omgewing waarmee hulle eintlik gekonfronteer word te ver is van dit waarin hulle objektief is. Hierdie deelnemers het 'n gevoel van ontkoppeling ervaar, wat volgens hulle hul onderrig benadeel het.

### **5.2.1.2 Belewenis in die Lesingsaal**

Die deelnemers het lesingsale ervaar as vervreemde ruimtes met 'n massiewe afstand tussen die dosent en die studente. Narismulu en Dhunpath (2011) glo dat indien 'n poging aangewend word om 'n dubbelmediumbenadering tot onderrig en leer aan te neem, baie hulpbronne en innoverende, kreatiewe benaderings tot onderrig en leer nodig sal wees. Dit vereis voortgesette werk by die instansie waar die studie gedoen is, aangesien hierdie universiteit toenemend 'n meer uiteenlopende instelling word, eerder as 'n Afrikaanse instelling in terme van die taalbeleid. Die hoërondewysinstelling waar die navorsing gedoen is, het begin en streef daarna om die studenteliggaam te diversifiseer om alle rassegroepe in te sluit. Die Universiteit fokus ook daarop om na tweetalige onderrig te verander waar Engels en Afrikaans gelyke status het en dat daar gestrewe word na veeltaligheid.

Die belewenis van die lesingsaal het 'n groot impak op die sukses van alle studente. Bengesai (2011) stem saam dat leerareas nie noodwendig fisiese ruimtes is nie, maar gekonstrueer word deur die persoon se ervaring in die sosiale omgewing. Lesingsale is ruimtes waar studente die geleentheid moet kry om hulself uit te druk sonder vrees vir manipulasie of bespotting. Die deelnemers se belewenis van lesingsale in hierdie studie was dié van isolasie en onvermoë om gedurende die klasgeleentheid ten volle te kon deelneem. Hierdie belewenis was die gevolg van 'n kombinasie van bydraende faktore soos om nie vaardig te wees in die taal wat gebruik word nie, nie seker van die relevansie van hul vrae te wees nie en die feit dat hulle nie deel gevoel het van die ander rassegroepe nie. Al hierdie faktore het deelnemers laat onttrek van aktiwiteite waarby hulle baat kon vind.

Hierdie bevinding is soortgelyk aan Delpit (2012) se bevindings waar swart studente in hoofsaaklik wit instellings vertel hoe hulle bydrae in die klas nie erken word nie, maar wanneer 'n wit student dieselfde standpunt opper, sal hy/sy wel erkenning kry. Al die deelnemers het die lesinglokale op dieselfde manier ervaar, naamlik om in 'n eksklusiewe of vreemde ruimte te wees wat nie die diversiteit van studente van verskillende rasse en tale omhels nie.

Die probleme met sosiale oorgang heers egter wanneer EGS beperk voel om betrokke te raak (Heymann & Carolissen, 2011). EGS het getoon dat hulle beperk is as gevolg van die gevolge van beperkte finansiële hulpbronne, omdat hulle geneig was om van lae SES (sosio ekonomiese status) af te kom (Bitzer, 2009).

Die persepsie van onwelkome ondersteuning is veral duidelik by HOI waar EGS van die ondersteuningstrukture, soos akademiese konsultasie met dosente, onttrek voel (Carolissen & Bozalek, 2017). Studente beskou sommige HOI as meer akkommodierend vir wit, middelklas-Afrikaanse studente (Booi, Vincent, & Liccardo, 2017; Carolissen & Bozalek, 2017). Carolissen en Bozalek (2017) waarsku teen die gevare van voortgesette stereotipes oor instellings, maar beklemtoon die waarde van studente se persepsies ten opsigte van instellings, aangesien dit die normatiewe aannames van studente kan weerspieël. Op hul beurt kan hierdie aannames van studente hul ontwikkeling beïnvloed om 'n gevoel van behoort aan die universiteit te hê, wat uiteindelik hul emosionele oorgang beïnvloed (Carolissen & Bozalek, 2017).

By die toepassing van Bronfenbrenner (1994) se sisteemteorie kan gesien word dat 'n wederkerige, positiewe interaksie tussen die persoon en die omgewing tot sukses kan lei, veral in akademiese kontekste. As daar egter 'n swak passing tussen die omgewing en die persoon is (soos al die deelnemers aan hierdie studie ervaar het), kan dit lei tot frustrerende en vernederende ervarings, en in die ergste gevalle, tot mislukking. Studente in hierdie studie het egter nie gefaal nie. Hulle was inderdaad akademies baie suksesvol. Teoreties kan aspirasieskapitaal en veerkrachtigheidsteorie aangewend word om hul sukses te verstaan.

Yosso (2005) se 'kulturele rykdom' beklemtoon aspirerende kapitaal. Die begrip dui op die moontlikheid dat studente wat in 'n minderheidsgroep is, aan kan hou om te hoop en aspirasies van sukses te kan behou ten spyte van sosiale en strukturele hindernisse. Die resultate dui daarop dat die deelnemers altyd tyd het om te besin oor waar hulle vandaan

kom en hul redes vir hoër onderwys. Hul hoofrede vir die nastrewing van HO was om die siklus van armoede in hul gesinne te verander. Hulle het toe besluit om veerkragtig te wees teen al die negatiewe ervarings en het voortgegaan om op hul studies te fokus om sodoende te gradueer en dus beter kans op indiensneming te hê.

### **5.2.1.3 Belewenis in die Koshuise**

Tinto (2000) se teorie oor studente-retensie dui daarop dat studente meer geneig is om by 'n hoër onderwysinstelling te bly indien hul die geleentheid het om hul sosiale en akademiese lewens te integreer. Studentekoshuise het die potensiaal om 'n sleutelrol te speel in die verandering van die EGS se persepsies van hoër onderwys. Die instelling kan 'n positiewe rol speel indien die uiteenlopende persoonlikhede en behoeftes van hul studente erken en aanvaar word.

Studentekoshuise in hoëronderwysinstellings dien as 'n primêre, gekonsentreerde area waarin simbole, praktyke en waardes sowel inklusiewe en diskriminerende institusionele kulture kan skep (Robertson, 2014). Mdepa en Tshiwula (2012) het verwys na die feit dat hoër onderwysinstellings in Suid-Afrika geneig is om ver van waar die meerderheid studente woon, te wees. Openbare vervoer is duur en dikwels onveilig, en studente wat na universiteit moet pendel woon dikwels in akkommodasie wat nie bevorderlik is vir studie nie.

Koshuishoofde, huiskomiteelede en alle inwoners moet kennis dra van die diversiteit van die groep studente in die koshuise en toegerus wees om die kultuur van die koshuis in so 'n mate te transformeer dat al die studente 'n 'tuiste' kan vind in die koshuis. Dieselfde geld vir die sosiale konteks waar alle studente geakkommodeer moet word in die kultuur en tipe aktiwiteite wat op die kampus aangebied word (Badenhorst & Kapp, 2013; Soudien, 2008). Die implementering van taalbeleid deur praktisyns moet 'n houding van 'alles insluit' eerder as 'n houding van 'aanpas of sterf' (Soudien, 2008; Steyn, 2009). Finansiële beperkings het hierdie studente verder beperk om deel te word van die universiteitslewe en het bygedra tot baie van hul spanning. Voldoende finansiële ondersteuning is nodig sodat hulle nie bekommerd hoef te wees oor daaglikse uitgawes nie (Steyn, 2009).

Die ervaring wat die meeste studente van hoër onderwyshuisvesting het, word sterk beïnvloed deur die kultuur van die betrokke instelling. Dit is waar kulturele praktyke geneig is om onder studente gekondoneer en bevorder te word. Studentekoshuise het die potensiaal om 'n sleutelrol te speel in die verandering van die EGS se persepsies van hoër

onderwys. Instellings moet bereid wees om die diverse persoonlikhede en behoeftes wat studente na die instelling mee kom, openlik te aanvaar.

Studente wat uit landelike gebiede gekom het, het die veiligheid en huislike atmosfeer wat die universiteitstudentekoshuis verskaf het, geniet. Privaat akkommodasie is egter nie vir die Thuthuka-student 'n opsie nie, omdat hulle verplig was om in 'n koshuis te bly en ook omdat hulle nooit die huur van privaatverblyf sou kon bekostig het nie.

Koshuis, ek het eintlik goed ingepas en my koshuis geniet. Omdat jy na die Varsity kom, is dit nie asof jy van hierdie plek af kom nie, en jy hoef nêrens heen te gaan nie. Koshuis is 'n goeie begin, want by die koshuis voorsien hulle alles vir jou. Daar is kos daar, selfs as jy stad toe wil gaan, kan jy saam met vriende kuier en saam reis. Vir oriëntasie het hulle ons in groepe rondom Kaapstad geneem en ons gewys waar om wat te vind. Dit is 'n goeie ding [...] en by die studentekoshuis as iemand lawaai maak, gaan jy die persoon aanmeld. In privaat losies doen studente wat hulle wil, mense drink, hulle maak lawaai en is nie bekommerd oor ander nie, dan moet jy na die studentesentrum gaan. So studentekoshuis is soos 'n huis vir my; jy werk gemaklik daar. En jy is ook nader aan al die fasiliteite van die universiteit (Amanda, individuele onderhoud).

#### **5.2.1.4 Veeleisende ekstra verpligte aktiwiteite**

Al agt studente ervaar die hoeveelheid werk as oorweldigend en het gesukkel om die akademiese druk te hanteer soos aangedui deur hul beskrywings van hul akademiese ervaring as: "onseker", "uitdagende", "stresvol", "raadop", "druk" en "opgee". Hierdie beskrywings bevestig wat in die literatuur gevind word oor die akademiese ervarings van opvoedkundige benadeelde studente (Peterson, Park, Hall, & Martin, 2009). Hulle voel onvoorbereid en sukkel met die akademiese werkslading en die ekstra verpligte. Die verpligte betrokkenheid by die Thuthuka-program, maak die druk nog meer veeleisend. Hulle was van mening dat die Thuthuka program hulle heelwat aan bande lê met die reëls en verpligtinge wat hulle moet nakom, soos om alle studiesessies soos voorgeskryf deur die Thuthuka projekbestuurders by te woon; om alle ILP en ekstra klasse by te woon; om alle Thuthuka groepsvergaderings by te woon; en om verpligte individuele gemeenskapswerk

en vakansiewerk te doen. Hulle voel dat hulle minder tyd as die nie-Thuthuka studente het om op hul vakke te fokus.

### **5.2.2 Positiewe opvoedkundige en psigo-sosiale belewenisse van EGS in hoër onderwys**

Die positiewe ervarings wat die deelnemers uitgewys het was: toegang tot een van die beste universiteite, finansiële ondersteuning ontvang van die hoëronderwysinstelling sowel as die goeie gehalte van onderwys, in vergelyking met hul eweknie se gehalte van onderwys wat ander hoëronderwysinstellings bygewoon het.

Die EGS het hul verhare van oorgang na 'n HOI met 'n positiewe toon beskryf, en hul dankbaarheid uitgelig vir 'n HOI en hul persoonlike groei ondanks die uitdagings waarmee hulle te kampe gehad het. Die EGS was gemotiveerd om aan die HOI te studeer vanweë die ervarings van hul ouers. Die EGS het gesê dat hulle hul families finansiële wil ondersteun en wou 'n beter lewe bied deur meer geleenthede te hê. Dit lyk asof die EGS's die voordele en geleenthede geniet terwyl hulle leer uit die probleme van die HOI.

#### **5.2.2.1 Toegang tot een van die beste universiteite**

Een van die positiewe ervarings van hoër onderwys vir die deelnemers aan hierdie studie was die vermoë om toegang te verkry tot 'n histories bevoordeelde instelling en suksesvol te wees in 'n baie komplekse omgewing. Die bevindings van hierdie studie toon aan dat die deelnemers dit eens was dat dit nie vir hulle maklik was om toegang tot hoër onderwysinstellings te verkry nie, omdat hulle van gesinne gekom het wat nie met hoër onderwys vertrouwd was nie. Hulle moes staatmaak op die ondersteuning wat óf deur die instelling aangebied word óf ondersteuning van individue wat vertrouwd was met die prosesse van die hoëronderwys. Hierdie individue kan familieledes, kerklede of vooraanstaande mense in hul gemeenskappe wees.

Tinto (2008) verwys na die feit dat dit nie genoeg is om lae-inkomste studente toegang tot hoër onderwysinstellings te bied nie en dan te beweer dat hulle 'n geleentheid gekry het nie. Hoëronderwysinstellings moet omgewings skep wat EGS se poging om te leer en sukses te behaal, bo toegang te ondersteun.

Die deelnemers aan hierdie navorsing het die instelling waar hulle studeer se effektiewe administratiewe stelsels geprys. Selfs studente wat nie vertrouwd is met wat hoër onderwys

behels nie, kon hulle weg hierdeur vind. Hulle het gesê dat hulle altyd warm en vriendelik ontvang was deur die administratiewe personeel wat die verwerking van hul befondsingsaansoeke asook akademiese administrasie hanteer het. Hierdie positiewe belewenis is ten spyte van die siening dat histories bevoordeelde instellings daarvoor bekend is dat hulle keuringskriteria baie streng en ontoeganklik mag wees vir diegene wat skole in histories benadeelde gebiede bygewoon het.

### **5.2.2.2 Finansiële ondersteuning**

Volgens Li (2007) is die finansiële struikelblok verweef met hoër onderwystoegang vir EGS en dit is deur beurse en lenings dat hierdie struikelblok oorkom kan word. Hierdie siening word ondersteun deur Mdepa en Tshiwula (2012) wanneer hulle aanvoer dat daar in die Afrikaanse hoërondewys konteks 'n direkte verband tussen studentetoegang en befondsing bestaan. Die deelnemers het onthul dat dit vir hulle moeilik was om 'n besluit te neem om vir hoër onderwys aansoek te doen omdat hulle geweet het dat hul gesinne nie die hoë onderrig- en koshuisfooie en ander bykomende finansiële uitgawes kon bekostig nie.

Die raamwerk van Prilleltensky (2003) om armoede op mikro- en makro-vlak te verstaan, bied 'n nuttige struktuur om die literatuur oor armoede te bespreek en om 'n analitiese struktuur te bied vir die navorsingsresultate van die huidige studie. Armoede beïnvloed ook die leefstyl, sosiale, politieke, en opvoedkundige lewens van individue, families en gemeenskappe. Mense wat in armoede leef, het nie finansiële hulpbronne om die basiese lewenstandaard te handhaaf nie, het minder opvoedkundige en werkgeleenthede, en is minder geneig om toegang tot onderwys van goeie gehalte te hê.

SAICA het aanvaar dat dit nog baie jare sal neem om die ongelykheid in sy ledetal reg te stel, en het daarom strukturele intervensies vir swart arm studente geïmplementeer deur middel van die instelling van die Thuthuka-beurs. Hierdie transformasie-inisiatief is ingestel vir vaardigheidsontwikkeling van swart geoktrooieerde rekenmeesters deur hierdie Suid-Afrikaanse professionele organisasie. Die Thuthuka-projek is daarop gemik om te belê in die ontwikkeling van menslike en institusionele kapasiteit, spesifiek om die kwessie van Suid-Afrika se skaarsheid van kritieke vaardighede aan te spreek (Barac, 2015).

Hierdie organisasies en hul psigo-opvoedkundige programme is belangrik, maar kan deur akademici in die klaskamer versterk word. Intervensies vir sosiale geregtigheid kan waarskynlik meer suksesvol sal wees indien sulke intervensies op meer as een vlak is



funksioneer. Makrovlak-intervensies, soos beleid, behoort aangevul te word met mikro- en mesovlakintervensies om studente te erken en te ondersteun wat sukkel om finansieel te oorleef in hoër onderwys.

Die navorser het ook bevind dat al die deelnemers aan die studie verkies het om by hierdie hoër onderwysinstelling aan te sluit omdat hulle gevoel het dat hul 'n beter kans gehad het om vir die Thuthuka-beurs te kwalifiseer. By hierdie oorwegend wit instelling het swart en bruin studente 'n beter kans gehad om hierdie beurs te werf. Dit is so omdat minder swart- en bruin studente hierdie instelling bywoon en die instelling dus in staat is om 'n beurs aan te bied aan die swart-en bruin studente wat aan die beursvereistes voldoen.

Die Thuthuka-beurs het die noodsaaklike kostes wat klasgelde, handboeke, koshuisverblyf en sakgeld insluit, totaal gedek. Thuthuka-beurshouers was verplig om in die koshuise tuis te gaan.

### **5.2.2.3 Gehalte van Onderwys**

Al die deelnemers was dit eens dat hulle hoogs beïndruk was met die goeie gehalte van onderwys wat aangebied word deur die HO-instelling wat hulle bywoon. Hulle het hul kennis vergelyk met die stories wat deur vriende en kennisse vertel is wat ander hoëronderwysinstellings bygewoon het. Hulle het gesê dat die studies by hierdie hoër onderwysinstelling geensins maklik is nie en dat dit toewyding vereis, veral omdat die meeste EGS swak toegeruste skole bygewoon het wat soms nie gekwalifiseerde opvoeders gehad het wat studente krities by die vakinhoud kon betrek nie.

### **5.2.3 Hanteringstrategieë**

Carolissen en Fifiery (2010) se bevindinge dui daarop dat arm studente verskeie strategieë gebruik om die sielkundige nood wat verband hou met armoede te omseil en om hul armoede te verdoesel. Dit weerspieël ingewikkelde en oënskynlik teenstrydige sienings van armoede as 'n individuele probleem eerder as 'n strukturele probleem. Studente in daardie studie het terselfdertyd verantwoordelikheid geneem vir hul armoede en dit ook aan strukturele faktore toegeskryf. Ten spyte hiervan het deelnemers veerkragtigheid en hoop vir 'n beter toekoms uitgespreek, en het hulle die opvoeding as die 'uitweg' van hul huidige situasie gesien.



Die deelnemers in die huidige studie het geleer om hul gevoelens weg te steek omdat hulle nie in die hoër onderwyskonteks as anders gesien wil word nie. Hoër onderwys het hierdie studente blootgestel aan diversiteit, nuwe idees en nuwe kreatiewe pogings wat hul wêreldbeskouing uitgebrei het. In werkersgemeenskappe, in terme van my ervaring, word kwesbaarheid gesien as 'n teken van swakheid wat vermy moet word of ten minste verborge moet wees. Veerkragtigheidsteorie kan in individue gesien word, maar kom ook voor in interpersoonlike en gemeenskapsekologieë (Fisher & Sonn, 2002). Dit impliseer dat individue stelsels moet hanteer en aanpas by veranderende toestande binne 'n ekosisteem.

Om 'n situasie te hanteer beteken om suksesvol te wees in 'n moeilike situasie. Met ander woorde, om 'n moeilike situasie op 'n suksesvolle manier te navigeer. As ek kyk na die uitdagings wat EGS in die gesig moes staar met die aansluiting by hoëronderwysinstellings, was dit vir my belangrik om te weet watter strategieë hulle gebruik om hierdie uitdagings te oorkom en daarin te slaag om suksesvol te wees in hul studies. Hierdie strategieë kan meganismes wees wat hulle gehelp het om hoër onderwys te hanteer en suksesvol te voltooi in die verwagte tydperk. Die bevindings het aan die lig gebring dat al die deelnemers staatgemaak het op portuurondersteuning, gesinsondersteuning en hul eie veerkragtigheid.

### **5.2.3.1 Gesinsondersteuning**

Die families van EGS in hierdie steekproef was nie vertrou met hoër onderwys nie, omdat hulle nie ervaring gehad het van wat hoër onderwys behels nie. Die studente in hierdie steekproef was egter van mening dat hul ouers hulle op verskeie maniere, beide sielkundig en akademies, ondersteun het. Wanneer hierdie gesinne nie hul kinders kon help nie, het hulle opvoedkundige mentors gesoek, in die vorm van familieleden of voormalige onderwysers, wat die studente kon help. Hul ouers het hulle ook gemotiveer deur hulle te besoek of te bel om na te vra oor hoe hulle die universiteit beleef het. Yosso (2005) se kulturele rykdom (cultural wealth) sluit ook familie kapitaal in. Dit dui daarop dat ouers 'n belangrike rol speel in die motivering en ondersteuning van hul kinders om suksesvol te wees in die hoër onderwys, selfs al is hulle nie vertrou met die stelsels in die hoër onderwys nie. Gofen (2009) se navorsing dui daarop dat gesinne met beperkte materiële hulpbronne daarin geslaag het om 'n beter toekoms vir hul kinders te skep deur die belangrikheid van nie-materiële hulpbronne te beklemtoon. Hierdie hulpbronne sluit gesinne se waardes, prioriteite, geloofstelsels en lewenstyl in. Die gesinsveerkragtigheid benadering fokus op die vermoë om te terug te bons en te herstel van teenspoed. Studies van gesinsveerkragtigheid

het getoon dat lae SES-gesinne bo hul tekort kan styg en die armoedeval ontsnap (Gofen, 2009).

### **5.2.3.2 Eweknie-ondersteuning**

Die EGS se vriende het 'n belangrike rol gespeel om uitdagings te deel of om uitdagings op te los. Hul ondersteuning het gewissel van om na hul EGS klasmaats te luister en inligting te deel wat hulle oor die algemeen nie maklik kon bekom nie. Hulle het tyd saam spandeer omdat hulle die agtergronde verstaan waar hulle vandaan gekom het, iets wat hulle gevoel het nie al die mense rondom hulle verstaan het nie. Dit beteken nie dat hul eweknieë beperk is tot EGS nie. Hulle het pogings aangewend om nuwe vriende te maak, selfs met ander studente wat dieselfde klasse bygewoon het. Eames en Steward (2008) is van mening dat eweknie-interaksie leerders 'n groter gevoel van samehorigheid en ondersteuning bied en dus 'n positiewe impak op die studente retensie en leer prestasies kan hê (Bronfenbrenner, 1994).

### **5.2.3.3 Veerkragtigheid**

Veerkragtigheid is die vermoë van individue om stresvolle situasies in die algemeen te beskou as hanteerbaar eerder as oorweldigend, asook oor die vermoë beskik om hierdie situasies effektief te hanteer.

In hierdie studie het deelnemers hul eerste jaar beleef as 'n tyd van onstabiliteit, meestal as gevolg van onvoldoende voorbereiding op die sielkundige, sosiale en veral akademiese uitdagings van hoër onderwys. Die bywoning van 'n universiteit bied twee maniere om 'n mens se identiteit te ontdek en te ontwikkel: 'n meer dinamiese omgewing en 'n nuwe sosiale groep. Gevolglik ondergaan universiteitsstudente dramatiese veranderinge in hul denke, gevoel, gedrag, waardering en verhouding met ander en die self.

Die vermoë van swart eerste generasie studente om met hul gesin verbind te bly terwyl hulle nuwe sosiale verbintenisse op die kampus vorm, het hulle in staat gestel om veilig te voel in hul verkenning van nuwe wêreldbeskouings, verhoudings en beroepsoorwegings. Die unieke vooruitgang van swart eerste-generasie-studente, bevestig hul veerkragtigheid 'n 'n diverse hoëronderwysomgewing.

### 5.2.4 Ondersteuning deur dosente

Van die deelnemers het gedeel hoe sommige dosente hul tyd sou opoffer om konsepte aan hulle te verduidelik, selfs al sou hulle verkies het om daardie tyd vir iets anders te gebruik. Dit het die deelnemers geborge laat voel en die geleentheid gegee om 'n stem in hul eie leer te hê. Die ekstra hulpgroepe en ILP-klasse het hulle baie gehelp met leerstof wat vir hulle 'n uitdaging was. Ongelukkig was nie alle dosente bereid om die ekstra myl met hulle te stap nie. Hulle het almal beleef dat sommige van die dosente, van 'n sekere module, nie baie toeganklik was nie en dat hulle dus nie die vrymoedigheid gehad het om hulle te nader nie. Thomas (2012) is dit eens dat studente wat dit moeilik vind om dosente te nader, 'n minder goeie verhouding met akademiese personeellede het en meer geneig is om om die hoër onderwysinrigting te verlaat.

In teenstelling met ander studies van rekeningkundige studente wat bevind het dat ondersteuning nie die belangrikste suksesfaktor was nie (Steenkamp, Baard, & Frick, 2009; Sadler & Erasmus, 2005), het hierdie studie die belangrikheid van ondersteuning vir Thuthuka-studente beklemtoon. Daar kan geargumenteer word dat die feit dat die Thuthuka-studente bewus gemaak word van die belangrikheid van ondersteuning (insluitend vrae aan die dosent; deelname aan mentorgroepe, tutoriaalklasse en genootskap), die belangrikheid daarvan kan vergroot.

### 5.3 Beperkinge van die studie

Alhoewel twaalf Thuthuka-studente uitgenooi is om aan die navorsing deel te neem, het slegs agt studente uiteindelik deelgeneem. Dit het ook moeilik geword om voortdurend met hierdie studente te kommunikeer weens hul alreeds vol skedules. Die omvang van die studie was dan beperk tot agt swart en bruin studente wat 'n histories bevoordeelde hoër onderwysinrigting bygewoon het. Hierdie studie het uitsluitlik Thuthuka beurshouers wat uit een spesifieke akademiese departement kom, gewerf. Die studie-opmerkings is dus gerig op die ervarings van hierdie spesifieke EGS. Die realiteit is egter dat nie alle swart-en bruin studente EGS is nie, sowel as die feit dat nie alle EGS swart en bruin studente is nie. Daar is studente wat uit ander rasse-groepe kom, byvoorbeeld Wit en Indiër studente, wat ook EGS is.

Die bevindinge dui daarop dat meer kwalitatiewe navorsing op hierdie gebied nodig is, aangesien dit implikasies inhou vir die behoud van studente, toegang tot universiteit en

uitvalsifers in hoër onderwys, gebiede wat die kern vorm van transformasie in Suid-Afrikaanse hoër onderwys. Enkele aanbevelings oor individuele en interpersoonlike intervensies wat kollektiewe of makro-vlak intervensies kan aanvul, word gemaak.

## **5.4 Verdere navorsingsmoontlikhede**

Vorige navorsing het eerstejaar-, voorheen benadeeldes, en verskillende rassekategorieë van studente breedvoerig ondersoek; daar was egter beperkte navorsing rakende EGS uitsluitlik as 'n bevolking (Liversage, Naudé, & Botha, 2018). Uit die beperkte vorige literatuur is dit uitgelig dat EGS sukkel met akademiese, sosiale en emosionele oorgang na universiteit (Bitzer, 2009, Carolissen & Bozalek, 2016; Tinto, 2014). Oorgangsprobleme kan daartoe lei dat EGS hul studies onttrek en nie hul studies binne die voorgeskrewe tydperk voltooi nie. Sulke gevolge kan finansieel 'n negatiewe uitwerking op die EGS en hul universiteite hê (Liversage, Naudé, & Botha, 2018).

Dit sal interessant wees om meer te leer oor ander eerstegenerasie Thuthuka studente se vordering in ander hoëronderwysinstellings. Dit word erken dat nie alle EGS swart en bruin studente is nie. Daar is ook wit EGS-studente. Dit behoort interessant te wees om wit EGS se ervarings te ondersoek. Verder sal dit ook interessant wees om 'n studie te doen oor dieselfde deelnemers se belewenisse as gekwalifiseerde geoktrooieerde rekenmeesters by die firmas waar hulle gaan werk.

## **5.5 Aanbevelings**

Enkele aanbevelings oor individuele en interpersoonlike intervensies wat kollektiewe of makro-vlak intervensies kan aanvul, word gemaak.

Dit is belangrik om daarop te let dat alhoewel hoëronderwysinstellings hul toegang uitgebrei het om EGS toe te laat, kan meer strukturele gediversifiseerde ondersteuning die sukses van EGS-studente verbeter. Ondersteuning oor alle stelsels van hoër onderwys, wat wissel van administrateurs, dosente, medestudente, koshuiskomitees ensovoorts, moet aangemoedig word aangesien 'n geïsoleerde ondersteuningskantoor dalk nie genoeg is om die behoeftes van EGS se studente-ondersteuningsbehoefte in verskeie universiteitsomgewings te bevredig nie.

Aangesien die Thuthuka-studente hoofsaaklik bruin en swart studente is wat uit benadeelde sosio-ekonomiese agtergrond kom, is dit ook van kardinale belang dat diegene wie

ondersteuning bied, hulle deeglik moet vergewis van die omstandighede waaruit hierdie studente kom. Baie dosente het nog nooit deur 'n township gery of na die haglike omstandighede van die huislike- en skoolomgewing gaan kyk nie.

Die histories bevoordeelde hoërondewysinstelling moet poog om ten minste 'n dubbelmediumstroominrigting te wees. Hierdie beleid moet gemonitor word in beide lesingsale en koshuisruimtes omdat beleid nie altyd in die praktyk geïmplementeer word nie.

EGS sukkel om 'n kurrikulum te hanteer wat nie altyd relevant is vir hul geleefde ervarings nie. Daar word aanbeveel dat die Rekeningkunde Departement-dosente 'n poging moet aanwend om voorbeelde te gebruik van ervarings waaraan alle studente mee vertrouwd is ten einde begrip van die konsepte wat in lesings gegenereer word, te vergemaklik. Hulle moet nie net aanvaar dat die Thuthuka-studente bekend is met die terme en konsepte, wat in baie gevalle algemeen is vir studente wie se ouers wel professionele poste soos rekenmeesters beklee nie. Hulle kan ook opdragte ontwerp waar studente hul eie geleefde ervaring as voorbeelde in verband met teoretiese konsepte kan interpreteer. Hierdie studente behoort eintlik opdragte te kan doen wat die bedryf van 'n "Spaza" winkel of Taxi-bedryf insluit. Dit is 'n tipe besigheid waarmee hulle vertrouwd is en ook hul kennis kan terugploeg in hul gemeenskap. Dit kan een van die maniere wees waarop diversiteit die lesinglokaal-ervaring vir alle studente kan verryk. Dosente kan ook studente in groepe verdeel en vra om hul eie gevallestudies te ontwerp.

Finansies bly 'n groot uitdaging. Ondersteuning kan gebied word by wyse van 'n sentrale depot in die departement, waar donasies vir toiletware, nie-bederfbare kos, warm beddegoed en klere afgelewer kan word om onder hierdie studente te versprei.

Daar is 'n toename van diverse studente wat aan hoër onderwys deelneem. Senior EGS-studente kan eweknie-leiers wees en die junior EGS lei tot ko-kurrikulêre kwessies en die belangrikheid daarvan om daardie kwessies aan te pak.

Dosente moet 'n poging aanwend om die uiteenlopende studente wat hulle in hul verskillende klasse het, gekoester en geborge te laat voel. Hulle moet hul teenwoordigheid erken en hul pogings in die klas aanmoedig.

## 5.6 Ten slotte

Terwyl die navorsing gedoen is, het dit duidelik geword dat kulturele en historiese nalatenskap voortgaan om mense se lewens te vorm. Soveel as hoër onderwysinstellings inrigtings van leer is, vorm die aktiwiteite rondom maatskaplike en kulturele perspektiewe die ervarings van individue wat betrokke is by die onderrig en leerproses. Die teorieë wat in hierdie navorsing gebruik is (Yosso se kulturele rykdom, Bronfenbrenner se sistemiese teorie, Ungar se Veerkragtigheids teorie) weerspieël die mees gebruikte teorieë oor die psigososiale ontwikkeling van studente in hoër onderwys asook die uitwerking van sosiale en kulturele kwessies in die verskillende stelsels wat 'n sleutelrol speel in die sukses van EGS in hoër onderwys.

Tydens hierdie navorsing het ek besef wat die deelnemers moes deurgaang toe hulle by die hoër onderwysinstelling aangesluit het. Ek het bewus geraak van die angs in elke student wat deur hoër onderwys gaan. Die ervaring dui op 'n grootskaalse transformasieproses vir studente. Ek besef nou dat wanneer EGS by hoër onderwys aansluit, hulle in die fleur van hul lewens is en ook meer kwesbaar is omdat hulle probeer om te definieer wie hulle is.

Die aantal jare wat hulle weg van hul families spandeer in 'n ander omgewing met 'n ander kultuur speel 'n belangrike rol wanneer dit kom by die jong volwassenes wat hulle kan word wanneer hulle gradueer. Die ervaring kan tweeledig wees omdat dit hulle voorberei om te verstaan dat die wêreld van werk verskeie kulture het en gelyke verwagtinge van prestasie het, net soos in die konteks van hoër onderwys. Dit daag ook EGS uit om uit hul gemaksones te stap en uitdagings suksesvol te hanteer en oplossings vir hul probleme te vind. Hierdie ervaring is dikwels nie beskore vir diegene wie se ouers en broers en susters nie hoër onderwys bygewoon het nie.

Ten spyte van baie uitdagings, stres en 'n gevoel van uitsluiting, wou hierdie studente steeds deel van hierdie universiteit wees. Hulle het daarvan gedroom om te gradueer en 'n gekwalifiseerde geoktrooieerde rekenmeester te wees. Hulle wil 'n bydrae lewer tot die land se ekonomie, terugploeg in hul gemeenskappe en wil ook hul ouers finansiële help om uit die armoede te ontsnap. Verder wou hulle rolmodelle wees, omdat die gemeenskap waaruit hulle kom 'n tekort gehad het aan goeie rolmodelle, weens die swak sosio-ekonomiese milieu.

Al die deelnemers het die Thuthuka-program positief ervaar en hul dank uitgespreek teenoor alle belanghebbendes. Hulle het gesien dat onderwys die enigste sleutel tot transformasie in hul lewens en omstandighede is ('die enigste manier waarop jy kan transformeer, is deur opvoeding') en dat hulle sonder die Thuthuka-program nooit 'n GR sou word en sou dit nooit 'n haalbare doelwit gewees het nie. Diepe waardering, tesame met 'n bewustheid van die positiewe impak van die Thuthuka-program op hulle, was deur een van die deelnemers in die volgende terme uitgespreek: 'Ek is baie dankbaar vir die Thuthuka-program omdat ek nêrens vandaan kom, ek bedoel. . . nêrens nie'. Een deelnemer het geglo dat die Thuthuka-program hom 'n drang gegee het om te werk: 'Ek dink dit is die dryfkrag, daardie fondament wat hulle gelê het, want dit is iets wat die res van jou lewe sal aanhou'.

Hierdie ondersoek sal van waarde wees vir alle hoërsonderwysinstellings wat fokus op transformasie en deurvloeikoerse. Alhoewel hierdie gevallestudie in hierdie ondersoek nie sonder meer na ander hoërsonderwysinstelling veralgemeen kan word nie, sou hoërsonderwysinstellings se Rekeningkunde departemente tog die bevindings in hierdie studie kon gebruik om die oorgangsfase van hulle Eerste-Generasie Studente, veral uit voorheen-benadeelde gemeenskappe, beter te verstaan en ten einde hulle akademiese sukses te verseker.

## BRONNELYS

- Agar, D. (1990). Non-traditional students: perceptions of problems which influence academic success. *Higher Education*, 19, 435-454.
- Akhtar, S. (2014). The Mental Pain of Minorities. *British Journal of Psychotherapy*, 30(12), 136-153.
- Attinasi, L. C. (1989). Getting In: Mexican Americans' Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 247-277.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2007). *The practice of social research*. Cape Town, South Africa: Oxford University Press.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2011). *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Baber, L. (2012). A Qualitative Enquiry on Multidimensional Racial Development Among First Year African American College Students Attending a Predominantly White Institution. *Journal of Negro Education*, 81, 67-81.
- Badenhorst, E., & Kapp, R. (2013). Negotiation of learning and identity among first-year medical students. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 465-476.
- Bangeni, B., & Kapp, R. (2005). Identities in transition: Shifting conceptions of home among 'Black' South African university students 48(3), 1-19.
- Barac, K. (2015). Helping Disadvantaged Students: Finding from Thuthuka Programme. *Accounting Education*, 24(2), 75-101.
- Barbour, R. (2009). *Introducing Qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Barbour, R. S. (2001). "Check list for improving the rigour of qualitative research: A case of the tail wagging the dog?". *British Medical Journal*, 322, 1115-1117.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher Education Revolving Door: Confronting the Problem of Drop Out in US Colleges and Universities. *Open Learning*, 19(1), 9-18.



- Barker, P., Van Schaik, P., & Famakinwa, O. (2007). Building electronic performance support systems for first-year university students. *Innovations in Education & Teaching International*, 44(3), 243-255.
- Basit, T. N. (2012). My parents have stressed that since I was a kid: Young minority ethnic British citizens and the phenomenon of aspirational capital. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(2), 29-143.
- Basson, D. (2006). Die verwantskap tussen enkele veranderlikes en akademiese sukses op universiteit. *Magister Tesis*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Bempechat, J., Jin, L., Shelby, M., Neier, C. A., & Gills, S. D. (2011). The Homework Experience: Perceptions of Low-Income Youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250-278.
- Bengesai, A. (2011). Engineering students' experiences of supplemental instruction: A Case Study. *Interdisciplinary Journal for the Study of Arts and Humanities in Southern Africa*, 18(2), 59-77.
- Benjamin, A., & Carolissen, R. (2015). "They Just Block It Out": Community Counselors' Narratives of Trauma in a Low-Income Community. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21(3), 414-431.
- Bilson, J., & Terry, B. (1982). In search of silken purse: factors in attrition among first-generation students. *College and University*, 58(1), 57-75.
- Bitzer, E. (2009). *Higher education in South Africa: A scholarly look behind the scenes*. Stellenbosch: Sun Press.
- Booi, M., Vincent, L., & Liccardo, S. (2017). Counting on demographic equity to transform institutional cultures at historically white South African universities? *Higher Education Research and Development*, 36(3), 498-510 .
- Bourdieu, P. (1994). The forms of Capital. In J. Richardson, *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of Capital. In A. H. Halsey, P. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells, *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Bowen, W. G., Kurzweil, M. A., & Tobin, E. M. (2005). *Equity and Excellence in American Higher Education*. Charlottesville, Virginia: Virginia Press.
- Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's Risk, Resilience, and Coping in Extreme Situations. In M. Unger, *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts* (pp. 3-26). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Bozalek, V., & Boughey, C. (2012). (Mis)framing Higher Education in South Africa. *Social Policy & Administration*, 46(6), 688-703.
- Bradley, J. D., M, B., & Langley, F. (1985). Towards an understanding of the school university gap in chemistry. *South African Journal for Higher Education*, 5(2), 70-73.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brawer, F. (1996). *Retention-attrition in the nineties*. Retrieved January 31, 2013, from Eric Clearinghouse Website : <http://www.ericdigetss.org/1996-4/retention.htm>
- Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building Bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 8(1), 3-24.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of Cognitive development: Research model and fugitive findings. In R. H. Wozniak, & K. W. Fischer, *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education* Volume 3 (2nd ed., pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1998). The Ecology of Developmental Process. In W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1023). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings being human* (pp. 106-173). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Brookes, J. E. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children & Schools*, 28(2), 69–76.
- Burke, N. (2012). The school of square holes: Turning access into success. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13 (Special edition January 2012), 101-109.
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal for Further and Higher Education* (29), 111-124.
- Carolissen, R. (2012). "Belonging" as a theoretical framework for the study of psychology and globalisation. *Journal of Social Issues*, 68, 630-642.
- Carolissen, R. (2016, June 27). Narrative as Theory method. *Powerpoint Presentation*. (R. Carolissen, Compiler) Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Stellenbosch University.
- Carolissen, R., & Bozalek, V. (2017). A politics of shame: A special issue of Feminism & Psychology. *Feminism & Psychology*, 27(1), 129-130.
- Carolissen, R., & Fifiyey, N. (2010, January). "I keep myself clean... at least when you see me, you don't know I am poor": Student experiences of poverty in South African Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 24(6), 987-1002.
- Cele, N., & Menon, K. (2006). Social Exclusion, Access and Restructuring of Higher Education in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 20(3), 38-50.
- CHE. (2000). Towards a New Higher Education Landscape: Meeting the Equity, Quality and Social Development Imperatives of South Africa. *Council for Higher Education*. Pretoria, South Africa.
- CHE. (2010). *Higher Education Monitor 9: Access and throughput in South African higher education: Three case studies*. Pretoria: Council of Higher Education.

- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: Post-Secondary Access, persistence and attainment (NCES Statistical Report 2001-126)*. Department of Education. Washington, DC; U.S.: National Center for Educational Statistics.
- Claassen, W. (2005). Perspectives on Stellenbosch University. *Information pamphlet*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London, UK: Routledge.
- Colyar, J. E. (2003). Understanding student stories: A narrative ethnography of minority student experiences in the first year of college. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Southern California.
- Cooper, D. (2015). "Social Justice and South African University Enrolment by 'Race', 1998 - 2012 : From 'Skewed Revolution' to 'Stalled Revolution' ". *Higher Education Quarterly*, 3(69), 237-262.
- Cresswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach* (3rd ed.). Los Angeles: CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Cutrona, C., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S., & Russell, D. (May 1993). Parental Social Support as a Predictor of College Grades. *Henry B and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Iowa City, IA: Paper.
- De Beer, K. (2006). Open Access Retention and Throughput at Central University of Technology. *South African Journal of Higher Education*, 20(1), 31-45.
- De Jager, E. (2014). Thuthuka Students' Perceptions of Factors Influencing Success. *Journal of Economic and Financial Sciences*, 7(1), 53-72.
- De Vos, A. S., Strydom, H., Fouche, C. B., & Delport, C. S. (2011). *Research at grassroots: For Social Sciences and Human Service Professions* (4th ed.). Pretoria, South Africa: Van Schaik.

- Delpit, L. (2012). *"Multiplication is for white people" Raising expectations for other people's children*. New York: The New Press.
- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for small research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London, UK: Sage Publications.
- Departement van Onderwys. (1997). *Die Suid-Afrikaanse Onderwys Witskrif 3*. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Department Of Education. (2001, Maart). *National Plan for Higher*. Retrieved April 9, 2015, from DOE Sites:  
[http://education.pwc.gov.za/DOE\\_Sites/Higher\\_Education/HE\\_Plan/national\\_plan\\_for\\_higher\\_education.htm](http://education.pwc.gov.za/DOE_Sites/Higher_Education/HE_Plan/national_plan_for_higher_education.htm)
- Department of Higher Education & Training. (2013). *White Paper for Post-School Education and Training*. Pretoria: Department of Higher Education.
- Department of Higher Education & Training of South Africa. (2016). *Statistics on Post-School Education and Training in South Africa 2014*. Pretoria: Department of Higher Education and Training.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in social context: Challenges of development, social issues & special needs in South Africa*. Cape Town, South Africa: Oxford University Press.
- Drakich, J., Taylor, M., & Bankier, J. (1995). Academic Freedom is the Inclusive University. In S. Richer, & W. L., *Beyond Political Correctness: Towards the Inclusive University* (pp. 118-135). Toronto: University Press.
- Dreijmanis, J. (1988). The role of South African Government in tertiary education. In *South African Institute of Race Relations*. Johannesburg.
- Du Plessis, L. A., Janse van Rensburg, G., & Van Staden, C. (2005). Realities of a foundation programme implemented as a vehicle to align learners cognitively for entry into a national diploma in information and communication technology. *South African Journal of Higher Education*, 19(5), 863-879.

- Dunn, M. (2011). How do we mind the gap? An exploration of student support staff's experience in working with first generation students at Stellenbosch University. *Unpublished paper*. South Africa.
- Eames, D., & Steward, K. (2008). Personal and relationship dimensions of higher education science and engineering communities. *Research in Science and Technology Education*, 26, 311-321.
- Eccles, J. S., & Wang, M. (2012). Part I Commentary: So What is Student Engagement Anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133-145). New York: NY: Springer.
- Education statistics in South Africa at a glance 2011. (2013). *Department of Education, South Africa*. Retrieved March 5, 2015, from <http://www.education.gov.za/emis/emisweb/statistics.htm>
- Eikestadnuus. (1994, September 30). Eikestadnuus. *Voorblad*. Stellenbosch, Weskaap, Suid-Afrika: Media24.
- Ely, M. R., Downing, M., & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative reasearch, living by words*. London: The Falmer Press.
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving Beyond Access: College for low income, first generation students*. Washington, DC: The Pell Institute.
- Essack, Z., & Quayle, M. (2007). Students' Perception of University Access (Bridging) Programme for Social Science, Commerce and Humanities. *Perspectives in Education*, 25(1), 71-84.
- Evans, M. S. (2001, June). Academic achievement, underachievement and bilingual/multiligual education: What the university can contribute. *Aambeeld*.
- Fisher, A. T., & Sonn, C. C. (2002). Psychological sense of community in Australia and the challenge of change. *Journal of Community Psychology*, 30(6), 507-609.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In N. K. Denzin, & S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-672). California: SAGE.

- Galloway, H. (2001). *Die invloed van speltherapie deur middel van gestaltgroepwerk op skoolatiese prestasie van kinders met leerprobleme: 'n Maatskaplikewerkperspektief. Master's Dissertation*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Gibbs, G. (2007). Analyzing Qualitative Data. In Sage, *Book 6 of The Sage Qualitative Research Kit*. London: Sage.
- Gofen, A. (2009). How First-Generation Higher Education Students Break the International Cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120.
- Goodall, H. L. (2004). Commentary Narrative Ethnography as Applied Communication Research. *Journal of Applied Communication*, 32(3), 185-194.
- Gouws, S., & Van der Merwe, A. (2004). Managing student retention through the assesment of cost of quality. *South African Journal of Higher Education*, 18(1), 252-264.
- Graziano, A. M., & Raulin, M. L. (2010). *Research methods a process of inquiry*. Boston, New York: Pearson International.
- Greene, R. R. (2002). *Resiliency: An intergrated approach to practice, policy and research*. Washington DC: NASW Press.
- Grondwet van die Republiek van Suid Afrika. (1996). Suid-Afrika.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2008). Narrative ethnography. In S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy, *Handbook of emergent methods* (pp. 241-264). New York: Guilford Publications.
- Harmon, N. (2012, 8 9). *The Role of Minorities Serving Institutions in National College Completion Goals*. Retrieved from Institute of Higher Education Policy: <http://www.ihep.org.ED528603> (non-journal)
- Harvey, L. (2013, April 11). *Analytic quality glossary*. Retrieved from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>.
- HESA. (2010). *Tuition fees setting Guidelines*. Pretoria: Higher Education South Africa.



- Heymann, L., & Carolissen, R. (2011). The concept of "first-generation student" in the literature: Implication for South African Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 25(7), 1375-1396.
- Human Resource Development Council Summit by Kgalema Motlanthe at. (2014, March 4). Johannesburg, Western Cape, South Africa: SAICA.
- Ilorah, R. (2006). The dilemma of the historically black universities in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 20(3), 442-460.
- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behaviour among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. 44(4), pp. 433-449.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behaviour among First-Generation College Students in the United States. 77(5), pp. 861-885.
- Jansen, J. D. (2004). *Race, Education and Democracy after ten years: How far have we come?* Cape Town: IDASA.
- Jehangir, R. R. (2010). Stories as Knowledge: Bringing the Lived Experience of First Generation College Students Into the Academy. *Urban Education*, 45(3), 533-553.
- Jehangir, R. W. (2012). The influence of multicultural learning communities on the intrapersonal development of first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 2(53), 267-284.
- Jones, D. J., & Watson, B. C. (1990). *High-risk students and higher education: Future trends - ASHE-ERIC Higher Education Report no. 3*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Jones, J. R. (2010). So just what is the student experience? The development of a conceptual framework for the student experience of undergraduate business students based on the themes emerging in the academic literature. *SRHE Annual Research Conference* (pp. 14-16). Newport: Unpublished.
- Kiguwa, P. (2014). Telling stories of race: A study of racialised subjectivity in the post-apartheid academy. *Doctoral Thesis*. Johannesburg, Gauteng, South Africa: University of the Witwatersrand.



- Kindon, S., & Pain, R. K. (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods*. London, UK: Routledge.
- KZN, U. o. (2014, November 14). *Accounting\_Lecture\_Explores\_New\_Revenue\_Standard*. Retrieved from <http://acc.ukzn.ac.za/News>.
- Larose, S., & Roy, R. (1991). The role of poor academic performance and non-academic attributes in the prediction of high risk college students. *Journal of College Student Development*, (32), 171-177.
- Leibowitz, B., Van der Merwe, A., & Van Schalkwyk, S. (2012). *Focus on First-Year Success: Perspectives emerging from South Africa and Beyond*. Stellenbosch, Western Cape, South Africa: SUN Media.
- Letseka, M., Breier, M., & Visser, M. (2010). Student Retention and Graduate Destination: Higher Education and labour market acces and success. *HSRC Monograph*, 41-52.
- Li, W. (2007). Family background, financial constraints and higher education attendance in China. *Economics of Education Review*, 26, 725-735.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Liversage, L., Naudé, L., & Botha, A. (2018). Vectors of Identity Development during the First year: Black First-Generation students' Reflections. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 63-83.
- Lourens, A., & Smit, I. (2003). Retention:predicting first-year success. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 169-176.
- Lourens, E. (2013). Understanding the Experiences of Educationally Disadvantaged Students at Stellenbosch University. *Masters Dissertation*. South Africa: Stellenbosch University.
- Lowe, A., & Cook, A. (2003). Mind in Gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further & Higher Education*, 27(1), 53-76.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in context of childhood and adversities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Macgregor, K. (2007, October 28). South Africa: Student drop-out rates are alarming. *University World News: The Global Window on Higher Education*, 61-62.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research Dilemmas: Paradigms, Methods and Methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193-205.
- Maile, S., & Letseka, M. (2008). High Drop-out rates: A threat to South Africa's future. *Human Sciences Research Council Policy Brief*.
- Maree, K., Creswell, J. W., Ebersohn, I., Eloff, R., Ferreira, N. V., Ivankova, J. D., Van der Westhuizen, C. (2007). *First Steps in Research*. Pretoria, South Africa: Van Schaik.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach*. London, UK: SAGE.
- McInnis, C., & James, R. (1995). *First Year on Campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Canberra: Australian Government Publishing service.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds in University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), pp. 21-33.
- Mdepa, W., & Tshiwula, L. (2012). Student diversity in South Africa. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13 (Special Issue), 19-33.
- Meditari. (2013). Research Journal of the School of Accounting Sciences. *Volume 8, 2000 to Volume 18, Issue 2, 2010*, 8(2).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Metha, S., Newbolt, J., & O'Rourke, M. (2011). Why do first generation students fail? *College Students Journal*, 45(1), 20-35.
- Mgqwashu, E. M. (2011). Academic Literacy in the Mother Tongue: A Pre-requisite for Epistemological Access. *Alternation*, 18(2), 159 - 178.
- Miller, R. (1997). Mark my words Students Part 2. *South African Journal of Higher Education*, 11(1), 11-18.
- Mouton, J. (2001). Chapter 10: Research design map. In J. Mouton, *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book* (pp. 143-180). Pretoria: Van Schaick Publishers.
- Muller, H., Prinsloo, P., & Du Plessis, A. (2007). Validating the profile of a successful first year accounting student. *Meditari Accountancy Research*, 15, 19-33.
- Myburgh, J. (2005). An emperical analysis of career choice factors that influence first-year accounting students at University of Pretoria: A cross-racial study. *Meditari Accountancy Research*, 13, 35-48.
- Narismulu, P., & Dhunpath, R. (2011). Diversity, Transformation and Student Experience in Higher Education Teaching and Learning. *Alternation*, 18(2), 1-14.
- Naude, E. (2002). *Sooo... your'e a lecturer!* Retrieved August 14, 2014, from SACLA: <http://www.sacla.org.za/SACLA2002/Proceedings/Papers/Naude.pdf>
- Naumann, W., Bandalos, C., Gutkin, D., & Terry, B. (2003). Identifying variables that predict college success for first generation college students. *Journal of College Admission*, 181, 4-9.
- Nel, C. (2008). Die oorgang van skool na universiteit: 'n Teoretiese raamwerk vir 'n pre-universitere intevensie. *PhD proefskrif*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Nelson, S., Dickson, D. A., & Hargie, O. D. (2003). Learning Together, Living Apart: The Experiences of University Students in Northern Ireland. *Qualitative Studies in Education*, 16, 777-795.
- Norodien-Fataar, N., & Daniels, D. (2016). Exploring the educational engagement practices of disadvantaged students at a South African university. *Alternation*, 23(1), 90-112.

- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Language*. London, UK: Longman.
- O'Doherty Wright, M., & Masten, A. (2006). "Resilience process in development fostering positive process in context of diversity". In S. Goldstein, & R. Brooks, *Handbook of Resilience in children* (pp. 17-37). New York: NY: Springer.
- Paideya, V. (2011). The Phenomenon of Space: First Year Engineering Student's Engagement with Chemistry Supplementary Instruction. *Doctoral Thesis*. Durban, Kwazulu-Natal, South Africa: Unpublished.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a Traumatic Event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- Pennebaker, J. W., & Francis, M. E. (1996). Cognitive, Emotional and Language Processes in Disclosure. *Cogntion and Emotion*, 10, 601 -626.
- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the Coping Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Martin, E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 161–172.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Prah, K. K. (2002). *The Rehabilitation of African Languages*. Cape Town, South Africa: The Center for Advanced Studies of African Society.
- Prilleltensky, I. (2003). Understanding, Resisting, and Overcoming Oppression: Toward Psychopolitical Validity. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 195-201.

- Ramapela, S. (2007). *The Relevance of Academic Support at Tswane University of Technology, Magister Technologiae: Education*. Pretoria: Unpublished Dissertation.
- Renn, K. A. (2003). Understanding the Identities of Mixed-Race College Students Through a Developmental Ecology Lens. *Journal of College Student Development*, 44(3), 383-403.
- Renn, K. A., & Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing Research on College Student Peer Culture. *The Journal of Higher Education*, 74(3), 261-291.
- Roberts, D. (1994). *'n Verkennend-beskrywende ondersoek na faktore wat die akademiese prestasie van milieu-gestremde eerstejaarstudente belemmer*. PhD-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Robertson, M. (2014). "Real men", "Proper Ladies" and mixing In-between. A Qualitative study of social cohesion and discrimination in terms of race and gender within residences at Stellenbosch University. Doctoral Thesis. South Africa: Stellenbosch University.
- Rodrigues, S. (2003, December 6). Co-evolution in an Institutionalized Environment. *Journal of Management Studies*, 40(8), 2137-2162.
- Rohleder, P., Swartz, L., Carolissen, R., Bozalek, V., & Leibowitz, B. (2008). Communities isn't just about trees and shops: Students from two South African universities engaged in dialogue about "commuinity" and "community work". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 253-267.
- Rose, J. (Final Report : 2006). *Education and Skills Independant Review of the teaching of early reading : Final Report*. Nottingham: DFES Publications.
- Rudman, R., & Hagan, W. (2011, Quarterly 1st). Stormy Weather Ahead. *XL Magazine: Excel at Life by SAICA (Thutuka)*, pp. 20-21.
- Sadler, E. (2003). Aspects of Higher Education and Black Chartered Accountants: Emperical findings. *South African Journal of Higher Education*, 17(1), 156-165.
- Sadler, E., & Erasmus, B. J. (2003). Views of Black Trainee Accountants in South Africa. *Meditari Accountancy Research*, 11, 129-149.

- SAICA. (2012). *'101 stories of choice' Thutuka inspiring success*. (K. Phitidis, Ed.) South Africa: SAICA.
- SAICA. (2018, August). *SAICA Monthly Report*. Retrieved from <https://www.saica.co.za:https://www.saica.co.za/Portals/0/Members/About%20members/Race2018b.pdf>
- Scheider, D., & Westoll, H. (2004). *Experiences in Transformation*. South Africa: Deloitte Touche Tohmatsu .
- Schumacher, S., & McMillan, J. H. (1989). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott Foresman.
- Senior, J. E. (2010). Stories Revisited: Revelation, Narrative Ethnography and the Stories of Our Lives. *Practical Matters*, 3, 1-20.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Siyengo, N. (2015). *The Educational and Psychosocial Experiences of First Generation Students in Higher Education*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2010). *Intepretive phenomenological analysis theory, Method and research*. London, UK: SAGE Publications.
- Sonn, C., Stevens, G., & Duncan, N. (2013). Decolonisation, Critical Methodologies and Why Stories Matter. In G. Stevens, N. Duncan, & D. Hook, *Race, Memory and the Apartheid Archive* (pp. 295-313). South Africa: Wits University Press.
- Soudien, C. (2008). *Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Education Institutions*. Pretoria, South Africa: Department of Education.
- Spencer, E. J., & Schuele, M. (2012). An examination of fast mapping skills in preschool children from families with low socioeconomic status. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26 (10), 845-62.

- Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. *International Studies in the Sociology of Education*, 23(4), 318-337.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: NY: Guilford Publication.
- Steenkamp, L. P., Baard, R. S., & Frick, B. L. (2009). Factors Influencing Success in First-Year Accounting at a South African University: A Comparison between Lecturers' Assumptions and Students' Perceptions. *South African Journal of Accounting Research*, 23(1), 113-140.
- Steenkamp, L., Baard, R., & Frick, B. (2012). A Holistic Investigation into a Tutor Programme in First-year Financial Accounting. *Meditari Accountancy Research*, 20(1), 68-87.
- Stellenbosch University. (First Year Academy Report 2006). *Executive summary. Coordinating committee*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Steyn, T. (2009). Inviting Schools in the United States of America and Hong Kong: An Appreciative Inquiry. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 4-18.
- Strauss. (2002). The lecturer doesn't have a rewind button: Addressing the listening difficulties of mainstream L2 students at a New Zealand University. *Journal of Language Teaching*, 36(1), 91-104.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Chapter 3 : Theoretical Sensitivity. In A. Strauss, & J. Corbin, *Basics of Qualitative Research* (pp. 41-47). London: Sage Publications.
- SU. (2006). *First Year Academy*. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Taalbeleid van Universiteit Stellenbosch. (2016, Junie 22). Stellenbosch, Western Cape, South Africa: Universiteit Stellenbosch.
- Tedlock, B. (1991). From Participant Observation to Observation of Participant: The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(1), 69-94.
- Terenzini, P. T., Rendon, L., Upcraft, L., Miller, S., Allison, K., Gregg, P., & Jalomo, J. (1994). The Transition to College: Diverse Students, Diverse Stories. *Research in Higher Education*, 35, 55-73.



- Terre Blanche, M., & Durrheim, K. (1999). Chapter 3: Research design. In M. Terre Blanche, & K. Durrheim, *Research in Practice: Applied Methods for Social Sciences* (pp. 32-59). Cape Town: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K., & Painter, D. (2006). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thomas, L. (2012). *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 1466-6529.
- Thomas, L., & Quinn, J. (2007). *First Generation Entry into Higher Education*. New York: Open University Press.
- Thornton, R. (1983). Narrative Ethnography in Africa, 1850-1920: The Creation and Capture of an Appropriate Domain for Anthropology. *Man*, 18(3), 502-520.
- Tickoo, M. L. (2006). Language in Education. *World Englishes*, 25(1), 167-176.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and curses of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and Practice of Student Retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2008). 'Access without support is not opportunity', Keynote speech presented at the 36th Annual Institute for Chief Academic Officers. *The Council of Independent Colleges*. Seattle: Washington, 1 November 2008.
- Tinto, V. (2014). Tinto's South African Lecture. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2), v-59.
- Ungar, M. (2004). *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Toronto, Canada: Toronto Press.



- Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. In M. Unger, & M. Unger (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to Resilience across cultures and contexts* (pp. xv-xxxix). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Ungar, M. (2006). [www.resilienceproject.org](http://www.resilienceproject.org). Retrieved from <http://www.resilienceproject.org>
- Ungar, M. (2008). Resilience Across Cultures. *British Journal of Social Work* (38), 218-235.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris, SP, France.
- Van den Berg, S. (2004). *Economic transformation audit 2004: Taking power in the economy*. Retrieved March 5, 2015, from Institute of Justice and Reconciliation: <http://www.transformationaudit.org.za/fullacademicarticles>
- Van Deventer, I. (2005). Die ontwikkeling van 'n tutorprogram – 'n Dosentehandleiding. *Sentrum vir Onderrig en Leer*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van Rooyen, E. (2001). Die voorspelling van die akademiese prestasie van studente in 'n universiteitsoorbruggingsprogram. *South African Journal of Higher Education*, 15(1), 180-189.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, England, UK: Harvard University Press.
- Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R., & Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society*, 9(2), 1-9.
- Weil, S., & Wagner, T. (1997). *Increasing the number of black chartered accountants in South Africa: An empirical review of educational issues*. Londen: Routledge.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, England, UK: Cambridge University Press.
- Wong, D. S., & Chai, Y. (1996). English language, Mathematics and First Year Financial Accounting Performance: A Research note. *Accounting Education*, 5(2), 183-189.

[www.sun.ac.za/statistics](http://www.sun.ac.za/statistics). (n.d.). Retrieved from Stellenbosch University:  
<http://www.sun.ac.za>

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research: Design and Methods* (6th ed.). California: Thousand Oaks : SAGE.

York, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.

Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community and Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

Yuval-Davis, N. (2011). *Power, Intersectionality and Politics of Belonging*. Denmark: FREIA & Department of Culture and Global Studies.

## Aanhangsel A: (Institutionele Toestemming)



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

02 December 2016

Ms Mariam Walters  
Department of Educational Psychology  
Stellenbosch University

Dear Ms Walters

**Concerning research project: *Belewing van eerste-generasie studente as beursoeurs***

The researcher has institutional permission to proceed with this project as stipulated in the institutional permission application. This permission is granted on the following conditions:

- Participation is voluntary.
- Persons may not be coerced into participation.
- Persons who choose to participate must be informed of the purpose of the research, all the aspects of their participation, the risks to participation, their role in the research and their rights as participants. Participants must consent to participation. The researcher may not proceed until she is confident that all the before mentioned has been established and recorded.
- Persons who choose not to participate may not be penalized as a result of non-participation.
- Participants may withdraw their participation at any time, and without consequence.
- Data must be collected and processed in a way that ensures the anonymity of all participants.
- The data that is collected must be responsibly and suitably protected.
- The researcher must pay due diligence in seeing that the data is handled in the strictest confidence.
- The use of the collected data may not be extended beyond the purpose of this study.
- Individuals may not be identified in the report(s) or publication(s) of the results of the study.
- The privacy of individuals must be respected and protected.
- The researcher must conduct her research within the provisions of the Protection of Personal Information Act, 2013.

Best wishes,

Prof Ian Cloete  
Senior Director: Institutional Research and Planning



Afdeling Institutionele Navorsing en Beplanning • Institutional Research and Planning Division  
Privaatsak/Private Bag X1 • Stellenbosch • 7602 • Suid-Afrika/South Africa  
Tel. +27 21 806 9987 • Faks/Fax +27 21 806 4533



## Aanhangsel B: (Etiese Klaring)



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### Approval Notice Stipulated documents/requirements

21-Feb-2017

Walters, Miriam MC

**Ethics Reference #: SU-HSD-003772**

**Title: Belewinge van eerste-generasie studente as beurshouers**

Dear Mrs. Miriam Walters,

Your Stipulated documents/requirements received on 10-Feb-2017, was reviewed and **accepted**.

Please note the following information about your approved research proposal:

**Proposal Approval Period: 26-Jan-2017 - 25-Jan-2018**

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter.

**If the research deviates significantly from the undertaking that was made in the original application for research ethics clearance to the REC and/or alters the risk/benefit profile of the study, the researcher must undertake to notify the REC of these changes.**

Please remember to use your **proposal number (SU-HSD-003772)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 218089183.

Sincerely,

Clarissa Graham  
REC Coordinator  
Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

*National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.*

*The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.*

## Aanhangsel C: (Uitnodiging om aan navorsing deel te neem)



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### Brief van uitnodiging

Departement Opvoedkundige Sielkunde  
Fakulteit Opvoedkunde  
Universiteit Stellenbosch  
7602

02 Desember 2016

Geagte Student

#### **Verseek vir u toestemming om deel te neem in my navorsing**

Ek studeer tans aan die Universiteit van Stellenbosch in die rigting van die graad MEd (Opvoedkundige Ondersteuning). Ek is van voorneme om my navorsing met die Thuthuka beurshouers, wat tans by hierdie universiteit studeer, te doen. Die titel van my navorsing is

#### *Belewing van eerste-generasie studente as beurshouers*

met spesifieke verwysing na die opvoedkundige en psigososiale ervarings van die eerste- generasie studente in hoëronderrys, met spesifieke verwysing na die Thuthuka-beurshouers, wat tans opgelei word as geoktrooieerde rekenmeesters. Die literatuur omskryf eerste generasie studente (EGS) as dié studente wat die eerste persone in hul gesinne is om aan 'n hoëronderrysinstellings te studeer. Alhoewel daar al heelwat navorsing oor hierdie onderwerp in die VSA bestaan, bestaan daar egter min navorsing oor die term EGS, in Suid-Afrika. Ek wil graag hierdie kwessie ondersoek in die konteks van voorheenbenadeelde studente wat aan tradisioneel wit Suid-Afrikaanse hoëronderrysinstellings (HOI) studeer.

Graag nooi ek u uit om deel te neem aan hierdie navorsing. U sal gevra word om een individuele onderhoud, wat sowat 45 minute sal duur, by te woon. U het die reg om te weier om deel te neem aan hierdie navorsing. Alles wat u sê sal streng vertroulik hanteer word en sal slegs met u toestemming gepubliseer word. U identiteit sal nêrens in die navorsing bekend gemaak word nie. U kan ook te eniger tyd onttrek wanneer u ongemaklik voel met sekere aspekte van die navorsing. Ek sal deurentyd enige emosionele aspekte van u betrokkenheid in ag neem en sensitief wees vir die aspekte wat u nie bereid is om te deel nie. Indien u bereid sal wees om deel te neem, kan u my asseblief via e-pos kontak by [walters@sun.ac.za](mailto:walters@sun.ac.za) of by my kantoor inloer, indien u meer inligting verlang hierdie navorsing?

Die uwe

M C Walters (mev)

## Aanhangsel D: (Invitation Letter)



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

### Letter of invitation

Department of Educational Psychology

Faculty of Education

Stellenbosch University

7602

Dear Student

02 December 2016

#### Request for your consent to participate in my research

I am currently studying at the University of Stellenbosch towards my Master's degree in Educational Support. I intend to conduct my research with the Thuthuka bursaries, currently studying at the university. The title of my research is

#### *Experiences of first-generation bursary students*

with special emphasis on the educational and psychosocial experiences of the first generation students in higher education, with reference to the Thuthuka Scholars, which is currently being trained as chartered accountants. The literature defines first-generation students (FGS) as those students who are the first member in their families to study at a higher education institutions (HEI). Although there has been much research done on this topic in the USA, but there is little research on the term FGS, in South Africa. I would like this matter is being examined in the context of disadvantaged students studying at traditionally white South African higher education institutions (HEI).

I would like to invite you to participate in this research. You will be asked to attend an individual interview, which will last about 45 minutes. You have the right to refuse to participate in this research. Everything you say will be strictly confidential and will only be published with your permission. Your identity will nowhere be published in the research. You can at any time withdraw when you feel uncomfortable with certain aspects of the research. I will always take some emotional aspects about you in mind while engaging and be sensitive to the issues that you are not willing to share. If you would be willing to participate, could you please contact me via e-mail at [walters@sun.ac.za](mailto:walters@sun.ac.za) or just pop into my office should you need more information about the research?

I look forward to meeting you.

Yours Sincerely

Miriam Walter (Researcher)

## **Aanhangsel E: (Consent to participate in research) (Afrikaans volg)**

---



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

---

### **STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH**

---

#### **Experiences of first-generation students and Bursary holders**

You are requested to participate in a research study conducted by Miriam Walters, from the Educational Psychology, at Stellenbosch University. The research forms part of a thesis I write to complete my Masters Degree in Educational Support. You were selected as a possible participant in this study because you are a Thutuka student and has since joined the university to further your studies.

#### **1. PURPOSE OF THE STUDY**

The aim of this study is to understand the educational and psychosocial experiences of first generation Thutuka Bursary holders in higher education institutions.

#### **2. PROCEDURES**

If you volunteer to participate in this study, please take note of the following:

- Familiarize yourself with the process.
- Your participation in this research is voluntary.
- The research will take place from February 2017 until end of March 2017.
- There will be one session where the process will be explained in depth
- You will then have a follow up interview.
- You can withdraw from the process by informing the researcher at any time.
- The researcher will not use the names of any participants.
- The researcher will share the findings of the research with all participants.
- The first session will take  $\pm$  one hour.

### **3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS**

The research has no risk potential but may cause discomfort as participants might find the engagement emotional. Measures have been put in place with the counselling service of the University. You may contact the Psychotherapeutic and Social Services at 021-808-4994.

### **4. POTENTIAL BENEFITS TO THE DEPARTMENT AND/OR TO SOCIETY**

This study wishes to highlight the plight of diverse students who come to the university as first generation students. This research can be used by both the University to improve their interventions or students to know how to navigate the university systems. South African Higher education institutions are struggling to implement the democratic change needed to allow equal opportunities to all students irrespective of race, class or gender. This research would like to bring to the fore the plight of students who do not fall into the acceptable institutional culture.

### **5. PAYMENT FOR PARTICIPATION**

There will be no payment/remuneration to the participants when participating in this research.

### **6. CONFIDENTIALITY**

Only with your permission, all interviews will be audio-recorded and transcribed. If you do not agree to the interviews being recorded, I will take research notes and write down as much as I am able to, verbatim. Once interviews have been conducted, audio-recordings will be transcribed. I will store the audio-recordings and transcribed interviews on my password protected computer until December 2022. Data will be kept for five years after the completion of the research and will then be destroyed by the researcher and her supervisor. If the researcher writes an article based on the research all participants will be protected by using pseudo names.

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as



required by law. Confidentiality will be maintained by means of the use of pseudo names. After each session the researcher will code the data and present it to the participants to edit before it is included in the research. Data will be collected with voice recorder. This data will be locked in a safe. Only the researcher and her supervisor will have access to these documents.

## **7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. The investigator may withdraw you from this research if circumstances arise which warrant doing so.

## **8. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS**

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact Miriam Walters at [walters@sun.ac.za](mailto:walters@sun.ac.za) or 021 808 3545 or my supervisor Prof Ronelle Carolissen [rlc2@sun.ac.za](mailto:rlc2@sun.ac.za) or 021 808 2306. Both the researcher and supervisor are employed at Stellenbosch University. The researcher's office is in Admin A Building room 2071 and her supervisor is at the Education Faculty, Educational Psychology, Room 2024 on the second floor of the GG-Cillie Building.

## **9. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS**

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. If you have questions regarding your rights as a participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouché@sun.ac.za](mailto:mfouché@sun.ac.za) ; 021 808 4622 at the Division for Research Development, Stellenbosch University.

**SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT OR LEGAL REPRESENTATIVE**

The information above was described to me by Miriam Walters in English and I am in command of this language or it was satisfactorily translated to me. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study / I hereby consent that the subject/participant may participate in this study. I have been given a copy of this form.

\_\_\_\_\_  
Name of Subject/Participant

\_\_\_\_\_  
Name of Legal Representative (if applicable)

\_\_\_\_\_  
Signature of Subject/Participant or Legal Representative

\_\_\_\_\_  
Date

**SIGNATURE OF INVESTIGATOR**

I declare that I explained the information given in this document to \_\_\_\_\_  
[name of the subject/participant] and/or [his/her] representative \_\_\_\_\_  
[name of the representative]. [He/she] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English and no translator was used in this conversation.

\_\_\_\_\_  
Signature of Investigator

\_\_\_\_\_  
Date

Yours faithfully

Miriam Walters (Mrs)

## Aanhangsel F: (Inwilliging om aan navorsing deel te neem)



UNIVERSITEIT-STELLENBOSCH-UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

#### DIE ONDERWERP VAN DIE NAVORSING

*Die psigososiale en opvoedkundige belewenis van eerste-generasie beurshouers: 'n Gevallestudie in 'n Hoër Onderwysomgewing*

Beste Deelnemer:

Hierdie brief dien as jou uitnodiging en jou toestemming om deel te neem in die navorsingsprojek getiteld: *Die psigososiale en opvoedkundige belewenis van eerste-generasie beurshouers: 'n Gevallestudie in 'n Hoër Onderwysomgewing*

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur *Miriam Christina Walters*, van die *Departement Opvoedkundige Sielkunde* aan die Universiteit Stellenbosch.

U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat *u deel is van 'n teikengroep wat aan die kriteria van die navorsing voldoen*

#### DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie opname is :

*Om die belewenisse van die uitdagings wat die kampuslewe van Universiteit Stellenbosch aan die eerste-generasie Thutuka-beursstudente stel, te verstaan.*

#### PROSEDURES

1. Skriftelike toestemming sal vooraf verkry word van studente vir deelname, en hul antwoorde sal anoniem en vertroulik bly.
2. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u asseblief:
  - i. beide die demografiese inligting en die vraelys sal voltooi (dit behoort u ongeveer 10-15 minute te neem).
  - ii. elke vraag so eerlik as moontlik.
  - iii. hierdie demografiese inligting vel en vraelys terug aan die navorser te besorg wanneer u klaar is.
3. Voltooiing van die opname is vrywillig, en al die antwoorde sal vertroulik hanteer word.
4. Die vraelys sal versprei onder 'n doelgerigte steekproef van 8 Thutuka studente.
5. Onderhoude sal dus gevoer word met 'n teikengroep uit 'n doelgerigte steekproef van 8 Thutuka studente (eerstejaar- tot op Honneursvlak) wat vir die B.Rekeningkunde-gradkursus by Universiteit Stellenbosch geregistreer is.
6. Hierdie teikengroep vir die onderhoude, sal 'n kombinasie van geslag, taal en ras weerspieël om diversiteit te verseker.
7. Hierdie navorsing sal dus die vorm van 'n *gevallestudie* aanneem.

8. Daar word beoog om hierdie studie teen einde 2017 te voltooi.

#### MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Hierdie studie sal inligting verskaf oor *die belewenisse van die uitdagings wat die kampuslewe van Universiteit Stellenbosch aan die eerste-generasie Thutuka-beursstudente stel*.

Die doel is :

- Om die uitdagings te identifiseer, te omskryf en te verstaan.
- Om vas te stel waar hulle vir ondersteuning aanklop en hoe hulle dit beleef
- Om vas te stel of hierdie intervensies wel die uitdagings aanspreek en suksesvol is
- Om praktiese maniere te vind en toe te pas om weer in beheer te wees.

Geen risiko's of ongemak word verwag van u deelname aan hierdie studie. Daar is geen finansiële vergoeding vir jou deelname aan hierdie studie

#### MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Hierdie navorsing het ten doel om hierdie geleenthede te bied vir beide intellektuele refleksiwiteit en politieke bewustheid sodat die psigososiale en opvoedkundige belewenisse van die EGS in HO in staat kan wees om 'n bydrae te lewer tot die huidige kwessies wat die onmiddellike omgewing in die gesig staar. As 'n stap tot die aanspreek van die voortgesette gaping tussen beleid en praktyk, sal die data wat deur hierdie navorsing gegenereer word ten doel het om 'n bydrae te lewer tot die tot die ontwikkeling van intervensies wat universiteite kan toerus om meer inklusief te kollaboreer.

#### VERGOEDING VIR DEELNAME

Daar is geen finansiële vergoeding vir jou deelname aan hierdie studie.

#### VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word en deelnemers se antwoorde sal anoniem en vertroulik bly. Dataverwerking, tabellering, en analise sal voltooi word deur Miriam Walters en haar studieleier, Prof Ronelle Carolissen sal die enigste persone wees wat toegang sal hê tot die data. Data sal in 'n kluis geberg word en bandopnames en skripsies sal vernietig word na afloop van die navorsing. Die inligting wat versamel is in hierdie studie mag gepubliseer word in 'n tesis, maar jou identiteit sal streng gehou word vertroulik hanteer word.

#### DEELNAME EN ONTTREKKING

U deelname aan die studie is vrywillig. U mag weier om te neem deel in die studie en jy is ook vry om te onttrek van die studie op enige tyd. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak

#### IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met:

Miriam Walters (Hoofnavorser) - (021) 808-340 / 0833162827 / [walters@sun.ac.za](mailto:walters@sun.ac.za)  
 Prof Ronelle Carolissen (Studieleier)- (021) 808-2306 / [rlc2@sun.ac.za](mailto:rlc2@sun.ac.za)

#### REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met me Malene Fouche (021 808 4222; [mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za)) van die Afdeling Navorsingsontwikkeling, Universiteit van Stellenbosch.

#### VERKLARING DEUR PROEFPERSON OF SY/HAAR REGSVERTREENWOORDIGER

Die bostaande inligting is aan my, [naam van proefpersoon/deelnemer], gegee en verduidelik deur [naam van die betrokke persoon] in [Afrikaans/English/Xhosa/other] en [ek is/die proefpersoon is/die deelnemer is] dié taal magtig of dit is bevredigend vir [my/hom/haar] vertaal. [Ek/die deelnemer/die proefpersoon] is die geleentheid gebied om vrae te stel en my/sy/haar vrae is tot my/sy/haar bevrediging beantwoord.

[Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die proefpersoon/deelnemer aan die studie mag deelneem.] 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

\_\_\_\_\_  
 Naam van proefpersoon/deelnemer

\_\_\_\_\_  
 Naam van regsvertegenwoordiger (indien van toepassing)

\_\_\_\_\_  
 Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsvertegenwoordiger      Datum

#### VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan [naam van die proefpersoon/deelnemer] en/of sy/haar regsvertegenwoordiger [naam van die regsvertegenwoordiger]. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in [Afrikaans/\*Engels/\*Xhosa/\*Ander] gevoer en [geen vertaler is gebruik nie/die gesprek is in \_\_\_\_\_ vertaal deur \_\_\_\_\_].

\_\_\_\_\_  
 Handtekening van onderzoeker

\_\_\_\_\_  
 Datum

Goedgekeur Subkomitee A 25 Oktober 2004